DOCUMENT RESUME

ED 121 419 PS 008 434

TITLE	Compensatory Education Workshop Documents (Strasbourg, October 7-11, 1974).
INSTITUTION	Council of Europe, Strasbourg (France). Documentation Center for Education in Europe.
PUB DATE	May 75
NOTE	101p.; Portions in French
EDRS PRICE	MF-$0.83 HC-$6.01 Plus Postage
DESCRIPTORS	Classroom Research; *Compensatory Education; Compensatory Education Programs; *Conference Reports; Cultural Disadvantagement; Cultural Enrichment; *Early Childhood Education; Economic Disadvantagement; *Foreign Countries; Program Descriptions; *Research Methodology; Research Problems; Workshops
IDENTIFIERS	*Europe; Positive Discrimination

ABSTRACT

This booklet presents papers and discussion group reports from a workshop convened by the Council of Europe to investigate research problems concerned with compensatory education for the socioculturally disadvantaged at the preschool and primary levels. Researchers from 11 countries participated in the workshop. The papers and reports, written in either French or English, include these topics: (1) the state of knowledge on social deprivation and possibilities of compensation; (2) critical examination of the notion of sociocultural disadvantagement; (3) the juxtaposition of social and individual approaches in compensatory education projects; (4) the British example of positive discrimination in education; (5) the concept and effectiveness of a mastery learning in the social context of compensatory education; (6) critical examination of current evaluation research approaches and designs; and (7) the creation of continuity between home and school environments as a form of compensatory education. The problems inherent in action (field) research were the focus of the four discussion groups whose short reports are also included. (ED)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

COUNCIL OF EUROPE

ED121419

SCOPE OF INTEREST NOTICE
The ERIC Facility has assigned this document for processing to: PS IR
In our judgement, this document is also of interest to the clearinghouses noted to the right. Indexing should reflect their special points of view.

COMPENSATORY EDUCATION
EDUCATION COMPENSATOIRE

WORKSHOP
Strasbourg
7-11/X/1974

DOCUMENTS

PS 008434

2

DOCUMENTATION CENTRE FOR EDUCATION IN EUROPE

3

COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

COMPENSATORY EDUCATION
EDUCATION COMPENSATOIRE

WORKSHOP
Strasbourg
7-11/X/1974

DOCUMENTS

DOCUMENTATION CENTRE FOR EDUCATION IN EUROPE
CENTRE DE DOCUMENTATION POUR L'EDUCATION EN EUROPE

Editor :

The Director of Education and of Cultural and Scientific Affairs

Council of Europe

STRASBOURG

1975

PREFACE

The Council of Europe's Educational Research Committee since its creation in the late sixties has set itself one main objective: to contribute to integrating educational research and development into the education systems and thus to strengthen their capacity for reorientation and self renewal in a changing society. The Committee has always been well aware that research cannot give final answers to the questions of how to teach and what to learn nor can it provide conclusive evidence to settle political and moral controversies. But research can clarify issues, enlarge the knowledge base and deepen understanding - in short, it can refine the modes of thinking and develop problem-solving capacities.

With this objective in view the Committee attempted to improve the flow of relevant information on research and development throughout Europe so that methods and results of pilot projects in one country might be better known in others. The Committee therefore organised or sponsored educational research symposia for researchers, administrators and teachers, the colloquies of directors of educational research organisations and workshops for researchers involved in pilot projects. At the Committee's request, the papers of these meetings, as well as the surveys and studies on main fields of educational research and development were published by the Documentation Centre for Education in Europe.

One of the areas to which the Committee attaches special importance is research and development in the field of pre-school education and in particular compensatory education for the socio-culturally disadvantaged at the pre-school and primary levels. In September 1973 an educational research symposium on this theme was organised by the Belgian authorities under the Committee's auspices at Ghent University. The papers were published in the Information Bulletin No. 1/1974 issued by the Documentation Centre for Education in Europe in Spring 1974. This Symposium was followed up by a Workshop at Strasbourg in October 1974. Twenty researchers involved in compensatory education in eleven member states participated. The objective of the workshop was to enable the researchers to discuss the problems which face compensatory education projects at a higher level of technicality than the preceding symposium had permitted. The workshop, which lasted for one week, was chaired by Professer W. De Coster, Ghent University.

The workshop papers are published herein. We regret that a postal strike delayed the arrival of the final manuscripts and that budgetary contraints have forced us to publish the papers in the original language only. However, all papers were translated also into the other official language and these translations may be obtained on request from the Centre.

Strasbourg,
May 1975

Documentation Centre for
Education in Europe
Council of Europe
67006 Strasbourg CEDEX

PREFACE

Depuis sa création à la fin des années 60, le Comité sur la recherche en matière d'éducation du Conseil de l'Europe s'est fixé un objectif principal : contribuer à intégrer la recherche et le développement en matière d'éducation aux systèmes d'enseignement et à développer ainsi leur capacité de réorientation et de renouvellement dans une société en évolution. Le Comité a toujours été très conscient du fait que la recherche ne peut apporter de réponses définitives à la question de savoir comment il faut enseigner et ce qu'il faut apprendre, pas plus qu'elle ne peut fournir de preuves concluantes permettant de trancher les controverses politiques et morales. Cependant, la recherche peut clarifier les problèmes, élargir la base des connaissances et approfondir la compréhension - en un mot, elle peut raffiner les modes de pensée et développer l'aptitude à résoudre les problèmes.

Pour atteindre cet objectif, le Comité a cherché à améliorer la diffusion dans toute l'Europe d'informations adéquates sur la recherche et le développement, afin que les méthodes et les résultats des projets pilotes exécutés dans un pays puissent être mieux connus dans les autres pays. Le Comité a donc organisé ou patronné des symposiums de recherche à l'intention de chercheurs, d'administrateurs et d'enseignants, des Colloques de Directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation et des stages d'études destinés aux chercheurs participant à des projets pilotes. A la demande du Comité, les documents relatifs à ces réunions, ainsi que les enquêtes et études consacrées aux principaux domaines de la recherche et du développement en matière d'éducation ont été publiés par le Centre de Documentation pour l'Education en Europe.

L'un des secteurs auxquels le Comité attache une importance particulière est la recherche et le développement dans le domaine de l'éducation préscolaire et, notamment, de l'éducation compensatoire pour les handicapés socio-culturels aux niveaux préscolaire et primaire. En septembre 1973, un Symposium sur la recherche éducationnelle organisé sous les auspices du Comité par les autorités belges a eu lieu sur ce thème à l'Université de Gand. Les documents relatifs à ce Symposium ont paru dans le Bulletin d'information n° 1/1974, publié au printemps 1974 par le Centre de Documentation pour l'Education en Europe. Ce Symposium a été suivi d'un workshop tenu à Strasbourg en octobre 1974. Vingt chercheurs associés à des projets pilotes d'éducation compensatoire dans onze pays y ont participé. L'objectif était de permettre aux chercheurs de discuter des problèmes que posent les projets d'éducation compensatoire à un niveau de technicité plus élevé qu'au cours du Symposium précédent. Le workshop, qui s'est poursuivi pendant une semaine, était présidé par le Professeur W. De Coster, de l'Université de Gand.

Les documents relatifs au workshop sont publiés ci-après. Nous regrettons que la grève des Postes ait retardé l'arrivée des manuscrits définitifs et que des contraintes budgétaires nous aient obligés à ne publier les documents que dans la langue originale. Néanmoins, ils ont tous été traduits dans l'autre langue officielle et ces traductions sont disponibles sur demande au Centre.

Strasbourg,
Mai 1975

Centre de Documentation pour l'Education en Europe
Conseil de l'Europe
67006 Strasbourg Cedex

CONTENTS / SOMMAIRE

	Page
Lectures/Conferences	
V. De Coster : Introduction	1
K.G. Stukat : The State of Knowledge on social deprivation and possibilities of compensation	10
M. Stambak : Examen critique de la notion de handicap socio-culturel	20
A.H. Halsey : The juxtaposition of social and individual approaches in compensatory education projects	28
Addendum : T. Smith and T. James	31
A.M. Thirion et J.P. Pourtois : De l'éducation compensatoire à une pédagogie de maîtrise insérée dans son contexte social	36
M.A. De Meyer : Transfert et persistance des programmes de stimulation : quelques remarques critiques	47
R.Z. Swaab : Continuity of educational environments	57
J.R. Edwards : Issues in the education of disadvantaged children	64
W. De Coster : Epilogue	70
Discussion Group Reports/ Rapports des Groupes de discussion	77
Groupe francophone A	78
Groupe francophone B	81
English Group C	86
English Group D	88
Appendix/Annexe	91
List of Participants/Liste des participants	92

LECTURES

CONFERENCES

I

INTRODUCTION

V. De COSTER

Professeur, Université de Gand

Ce n'est que depuis une quinzaine d'années que l'attention des pédagogues, psychologues et sociologues, comme celle des milieux politiques s'est concentrée sur le problème des handicaps sociaux - d'abord aux U.S.A., puis en Europe.

Cette prise de conscience s'explique par un ensemble de facteurs, qui souvent se corroborent mutuellement et parmi lesquels nous relevons :

- Le besoin de développer au maximum toutes les compétences en fonction des besoins de l'économie moderne et de la rivalité entre les nations et les blocs de nations.

- Un ensemble de facteurs que nous groupons malgré leurs contenus parfois divergents : les raisons humanitaires et d'équité sociale, un idéal de mobilité sociale ou de société plus ou moins égalitaire.

- Par une réaction contre les extravagances d'un innéisme peu nuancé l'intérêt se porte à nouveau vers l'éducation. La mise en valeur des possibilités de tous est pourtant bien souvent gênée par un optimisme naïf et un refus a priori de toute idée de niveau culturel - et donc un refus de toute stimulation culturelle, psychologique et sociale, - ce qui équivaut à la négation même de l'éducation. Le manque de renseignements sur les caractéristiques du milieu et de l'enfant socialement handicapé est symptomatique à cet égard et trouve son équivalent dans les analyses tout à fait insuffisantes tant des objectifs à réaliser que des stratégies à mettre en oeuvre. Ce sont surtout les études équilibrées, critiques, à la fois fondamentales et pratiques qui font défaut.

- La propagation de la thèse accordant une importance capitale à l'expérience accumulée et au modelage subi pendant la première jeunesse. Si la famille revêt ainsi une importance capitale, il s'en suit que le rôle de l'action sociale et de l'éducation populaire est mis en relief ; dans ce contexte, on est également amené à accentuer le rôle des instances spécialisées (comme l'école), dont le champ d'action se trouve élargi (élargi à une plus grande partie de la population ; élargi surtout dans le sens que les institutions spécialisées se voient conférer des responsabilités dans des domaines du développement de la personnalité, qui étaient jusqu'ici de la compétence exclusive de la famille).

- Plus que jamais on se rend compte que la valorisation de tous n'est pas uniquement un problème de transmission de connaissances, mais qu'il s'agit d'un problème qui touche vraiment la personnalité dans son ensemble. Le problème est ressenti d'une façon d'autant plus aigüe que dans ce domaine l'influence réelle n'est pas toujours en progression. Certains se concentrent d'ailleurs, en réalité, en premier lieu sur la transmission des connaissances. Même dans une optique ainsi réduite, il faut tenir compte de l'interaction entre le domaine cognitif et l'ensemble de la personnalité, sa motivation, ses caractéristiques d'ordre social, émotionnel etc.

Une solution du problème délicat des handicaps sociaux et de leur compensation exige une étroite collaboration entre la recherche scientifique d'une part, les responsables de la politique, de l'organisation et de la pratique de l'éducation d'autre part. Malheureusement ce dialogue n'est pas encore entré dans les moeurs et parfois il est même difficile de se soustraire à l'impression qu'on tend à éviter une telle collaboration.

En tout cas, l'interaction et la conversation même demeurent bien difficiles. Dans les cas (bien trop rares) d'essais dans ce sens, on assiste souvent à un dialogue de sourds. Actuellement la recherche est sans doute incapable de résoudre tous les problèmes de l'éducation et elle n'y parviendra pas de sitôt, mais nous croyons qu'elle permet dès maintenant une série de conclusions dont la politique et la pratique s'inspirent fort peu. Beaucoup trop rares sont les recherches fondamentales et bien coordonnées en vue des problèmes pratiques de l'éducation. Sans doute ces questions sont-elles très compliquées. On constate qu'au niveau de la politique et de la pratique pédagogiques ces questions sont traitées de façon trop superficielle et que les "recherches" sont souvent limitées à quelques problèmes de détail. Ces études particulières peuvent pourtant revêtir une grande importance à condition de ne pas perdre de vue le cadre global du problème. Le fait que même dans les limites des possibilités existantes l'école n'ait jusqu'à présent pas pu répondre à l'objectif de stimulation des élèves socialement handicapés, est dû pour une bonne part au fait que la politique et la pratique pédagogiques sont trop souvent menées en fonction de traditions ou d'intuitions d'improvisations et d'idées préconçues. Nous constatons en plus un manque étonnant d'évaluation réelle et équilibrée.

Le manque de stimulation de la part des responsables politiques de l'éducation et la méfiance de la part de certains milieux pratiques ne sont pourtant pas seuls en cause. Bien qu'ils soient confrontés avec des moyens insuffisants et des difficultés d'ordre technique, les milieux de la recherche portent également des responsabilités graves dans la persistance de cet état de choses :

- Dans ces milieux aussi, on constate une tendance à des recherches de détail. Par là, les milieux de la recherche tombent dans le même travers que les milieux de la pratique. De telles recherches ne pourraient revêtir de l'importance qu'à condition d'être structurées et coordonnées en fonction d'une vue d'ensemble bien équilibrée du problème. Pour le moment, elles constituent souvent des contributions peu efficaces pour répondre à la complexité du problème et aux multiples questions préalables qu'il pose. En matière de recherche, il faut accentuer la coopération entre les différents centres. Le besoin de coordination, de planification et de synthèse est évident. Une fois cette condition remplie, il est évident que certaines recherches de détail peuvent avoir une valeur en soi, permettant de contrôler un aspect critique du problème, délimité en fonction d'une analyse minutieuse de l'ensemble.

- Une certaine tension se manifeste entre d'une part les exigences méthodologiques, les exigences d'objectivité inhérentes à toute recherche et à toute action à caractère scientifique, - sinon tout apriorisme et toutes les illusions demeurent possibles, - et d'autre part la complexité difficilement analysable de la réalité pédagogique comportant un besoin d'action directe et englobant des options fondamentales qui dépassent les données scientifiques facilement disponibles. Nous estimons qu'un effort méthodologique important reste à faire : sans une saine méthodologie scientifique, sans des assurances d'objectivité, la recherche pédagogique ne dépassera jamais le stade de l'intuition et des apriorismes. Ceci n'implique nullement qu'on continue à négliger les aspects de la personnalité dans l'éducation et dans l'action éducative. Mais même ces aspects plutôt subjectifs peuvent faire l'objet d'études scientifiques.

- D'autre part, dans le domaine pédagogique, l'action ne peut pas attendre la recherche et l'étude scientifique ne peut pas gêner ni ignorer l'action. L'objectivité scientifique ne peut pas demeurer l'excuse permettant de limiter certaines recherches à l'enregistrement de "faits", sans perspective théorique ou pratique. En pédagogie, la recherche n'est souvent pas possible en dehors de l'action, soit que celle-ci constitue l'objectif réel, soit qu'elle s'avère omniprésente et inévitable. Ainsi nous aboutissons à une action-recherche dans des situations forcément complexes et mouvantes ; les causes et les effets, les données de base et les résultats de l'action se confondent. Dans la mesure où des variables sont connues et influençables, leur manipulation n'est toujours acceptable au point de vue déontologique. Ce sont là des problèmes inhérents à cette forme de recherche-action qui est aussi indispensable et inévitable que difficile. Il faut bien se rendre compte que la méthodologie scientifique a été formulée en fonction des sciences naturelles, qui ne posent pas les mêmes problèmes de complexité, d'interaction, de difficultés d'observation, de manque de données sur les facteurs en présence, et qui ne connaissent ni la contamination de tous les facteurs dans l'action et dans des prises de position normatives, ni l'impossibilité de constituer des groupes équivalents et stables ou de recommencer certaines expériences. Il serait important de créer peu à peu une méthodologie respectant dans toute la mesure du possible, les exigences d'objectivité, de critique et de méthodologie scientifique, mais tenant compte aussi de l'état des connaissances dans le domaine des sciences

humaines, des possibilités et des besoins du domaine concerné où les faits se situent dans l'action mouvante. Puisque la recherche s'allie à l'action, des problèmes nouveaux surgissent, et une méthodologie adéquate n'a pas encore été formulée pour l'action-recherche. Il y a là une tâche qui exigera une maturation et une évolution graduelle, et un effort constant doit être fourni dans ce sens si on veut aboutir à un progrès.

- Manque d'orientation vers la recherche fondamentale appliquée : les recherches sont souvent insuffisamment fondamentales, trop superficielles, mais aussi insuffisamment axées sur les problèmes pratiques. Ce manque d'orientation appliquée ne sert même pas les résultats dans le domaine fondamental. D'autre part, les recherches soi-disant pratiques perdent souvent leur intérêt (et même leur intérêt pratique) pour avoir négligé tant le cadre plus large que les aspects fondamentaux du problème, tout en ne respectant pas les exigences d'une saine méthodologie scientifique. La prétendue antithèse entre la théorie et la pratique constitue une excuse des plus dommageables qu'on ait jamais inventées. Nous optons donc résolument pour une approche qui implique la collaboration intégrative des chercheurs avec les milieux de la pratique et de la politiques pédagogiques. Le but du Symposium de Gand en septembre 1973 (1) était de stimuler une telle collaboration. Vu les difficultés du dialogue et vu le fait qu'une partie des difficultés signalées est due aux faiblesses de la recherche, il a paru utile d'organiser ce workshop consacré spécifiquement à la recherche dans le domaine qui nous intéresse.

Face aux responsables de la politique en matière d'éducation, ceci devrait permettre une meilleure formulation du problème et conduire à des suggestions pratiques. D'autre part, une vue synthétique tendant à la création d'une théorie d'ensemble (éclectique, mais cohérente) pourrait déboucher sur une analyse plus fondamentale et plus nuancée du problème, permettant à son tour des applications pratiques à la fois plus directes et plus nuancées, - tout en oeuvrant dans le sens d'une méthodologie saine et efficace.

En résumé : par une réflexion sur nos travaux, par un échange d'informations et de points de vue, ce workshop tend à une meilleure planification de la recherche, à une collaboration plus étroite et à une meilleure intégration des différentes recherches tant au niveau des objectifs, des connaissances de base du problème et des stratégies, qu'au niveau de la méthodologie scientifique. Pour commencer, il serait particulièrement important de contribuer à cette analyse et à cette synthèse éclectique mais cohérente et nuancée du problème en stimulant des recherches complémentaires ainsi que la collaboration et les échanges entre les différents centres - tout en restant en permanence axé sur les problèmes pratiques réels, ce qui n'exclut nullement, mais exige plutôt, une option fondamentale dans la recherche. Alors que différents centres ont exposé brièvement à Gand l'ensemble de leur projet, ce workshop propose une approche quelque peu différente. Nous constatons en effet qu'à mesure que les spécialistes en éducation compensatoire prennent conscience d'aspects et de difficultés supplémentaires, le problème ne devient pas seulement de plus en plus nuancé : le fait qu'on se rend compte du caractère relativement simpliste des approches dont on s'est servi en général, est en train de provoquer un réel état de crise, dont devrait sortir une approche nouvelle. Afin de dégager des lignes de force pour la recherche comme pour la pratique, ce workshop veut oeuvrer dans le sens d'un status questionis : une analyse et un inventaire synthétique de l'ensemble des données disponibles et des problèmes en présence. Je vous propose d'organiser nos discussions et nos groupes de travail en conséquence - sans pour autant nourrir l'illusion d'aboutir du coup. En partant d'ici, ne pourrions-nous garder le contact ? En faisant circuler les contributions, nous pourrions chaque fois y ajouter toutes nos suggestions, nos remarques, nos compléments, nos solutions alternatives. Peu à peu nous pourrons arriver peut-être à une réelle collaboration et prendre, par exemple, chacun plus spécialement certains problèmes en charge, construisant ainsi peu à peu un plan d'ensemble tout en préparant une synthèse équilibrée du problème.

II

Quels sont les problèmes auxquels nous devons nous attacher (outre ceux, combien importants, de la méthodologie de la recherche psycho-socio-pédagogique) ?

---

(1) Conseil de l'Europe, Bulletin d'Information, n° 1/1974.

1. Au niveau conceptuel

La notion du problème à traiter doit être claire : qu'entendons-nous par "handicaps sociaux". Aucun milieu ne parvient à réaliser au maximum les possibilités des jeunes. Des milieux aisés et des familles d'intellectuels peuvent même présenter des handicaps graves pour leurs enfants. Sans nul doute il s'agit ici aussi de handicaps socio-culturels. Sans perdre de vue cette dimension du problème, notre workshop concentrera plus spécialement son attention sur les couches inférieures de l'échelle socio-économique. En effet les enfants élevés dans ces milieux présentent en moyenne d'importantes difficultés et subissent des retards scolaires impressionnants, ce qui n'empêche nullement que certaines familles d'ouvriers constituent des milieux très stimulants pour le développement et les études de l'enfant. Même les possibilités réelles offertes par l'existence d'un certain degré de mobilité sociale dans nos pays sont encore difficiles à exploiter, - et même en cas de succès le contact avec le nouveau milieu pose des problèmes (d'intégration, de contestation ou au contraire de conformisme, de sentiments d'infériorité et de compensations de prestige, toutes sortes de tensions, perte de créativité etc.).

Pour que les efforts nécessaires soient effectués au service des enfants "pauvres", il faut sans doute s'intéresser spécifiquement à leur problème. Une telle délimitation implique pourtant des répercussions importantes sur la recherche - des répercussions qu'on perd trop souvent de vue.

2. Au niveau de l'organisation

Le problème se pose de savoir s'il faut une stimulation compensatoire spécifique, ainsi qu'une ambiance humaine particulière pour certains groupes d'enfants, ou si au contraire la bonne orientation consiste en une meilleure méthode de stimulation pour tous. Cette dernière thèse peut se traduire par une application analogue pour tous. Mais on peut estimer qu'une stimulation optimale exige par définition une importante individualisation - une individualisation englobant d'ailleurs pleinement la formation sociale tout comme la formation de la personnalité entière. Le fait que les enfants de niveau socio-économique inférieur font souvent face à des problèmes scolaires et l'éventualité de problèmes spécifiques chez ces enfants ont fait croire à certains qu'une stimulation adéquate serait, elle aussi, nécessairement spécifique ; la compensation ne pourrait donc s'exercer que dans des groupes homogènes. Cette ségrégation ne nous paraît ni utile ni nécessaire. D'autre part, il faut tenir compte du fait qu'éventuellement les enfants déjà avantagés peuvent être les premiers à profiter de toute stimulation, même calculée sur les problèmes des milieux handicapés. Ceci ne manquerait pas de poser des problèmes difficiles, mais ne devrait pas conduire à une nouvelle solution de ségrégation, ni conduire à envisager d'exclure sous d'autres formes les enfants non-handicapés des avantages de meilleurs moyens d'éducation. Une éducation basée sur la stimulation et l'enrichissement de l'ensemble de la personnalité, et axée sur l'individualisation paraît l'option la plus défendable.

3. Au niveau des caractéristiques à compenser et des facteurs actifs

3.1. Souvent c'est a priori que les difficultés des enfants issus des milieux socio-économiques inférieurs sont attribuées à l'hérédité ou au milieu.

Si on ne désire pas sombrer dans les illusions et les désillusions, si on désire stimuler les moyens dont l'individu dispose et assurer à l'action pédagogique une certaine efficacité, il faut tenir compte du facteur génétique, biologique. Surtout dans les sociétés où la mobilité sociale est déjà en partie réalisée, une certaine sélection sur la base des capacités génétiques ne peut être exclue. D'autre part, il est évident que le potentiel génétique comporte des possibilités (un potentiel d'un certain niveau et présentant en plus certaines caractéristiques typologiques), des tendances qui se réalisent suivant le milieu. Dans la stimulation plus ou moins efficace, le milieu socio-culturel assure aussi, dans une large mesure, l'orientation et le contenu des caractéristiques psychologiques ; le milieu augmente encore son influence par le biais des motivations, de l'échelle des valeurs, de l'image du moi et du type des relations interpersonnelles qui sont développées. En tout cas, l'influence du facteur "milieu" reste importante à l'intérieur des limites

imposées par le potentiel génétique. Sans pouvoir évaluer leur importance réciproque (l'action de l'un est d'ailleurs liée à l'autre), toute intervention efficace exige que l'on tienne compte des deux. Il est évident que le milieu socio-économique inférieur présente des particularités quant au niveau, à la direction et au contenu de la stimulation qu'il exerce, sans oublier des particularités typologiques dans les domaines cités. Cette influence ne se limite pas à l'expérience, aux connaissances, à la formation de l'intelligence, à l'exercice et à la stimulation des aptitudes dans le sens restreint du terme, mais elle englobe l'ensemble de la personnalité avec toutes les interactions complexes.

En résumé : malgré l'importance du potentiel génétique, la stimulation demeure capitale pour le développement de l'enfant, et un effort fondamental reste à fournir en faveur des handicapés sociaux. Dans l'interaction "potentiel génétique-milieu" ce n'est d'ailleurs qu'au niveau du volet "milieu" que nous pouvons intervenir. Et dans ce sens, l'action au niveau de la famille et de la société est sans doute particulièrement importante et fondamentale. Ne perdons pourtant pas de vue les chances particulières et pratiques qu'offre l'école, malgré tous les problèmes persistants, tant au niveau des objectifs que des stratégies.

3.2. L'importance de la première enfance a été mise en relief. Mais la question se pose de savoir si la stimulation n'est plus possible dans des stades ultérieurs, et si la maniabilité est encore réelle à la fin de l'école maternelle par exemple.

3.3. Les données sur le milieu "peu stimulant", sur ses possibilités, ses lacunes et ses caractéristiques typologiques, sont d'autant moins claires qu'il n'existe pas d'accord sur la nature des caractéristiques psychologiques que présentent les enfants issus de ces familles, ni sur l'importance de l'écart qui les sépare de la norme.

Les méthodes d'évaluation employées sont sujettes à discussion et peuvent être artificielles, ou imposer les caractéristiques des classes moyennes, ou en tout cas ériger en norme des phénomènes liés à des situations particulières.

Dans quels domaines le handicap de développement se manifeste-t-il ? Au niveau de la cognition ? Quels aspects de la cognition sont éventuellement attaqués, et quelles sont les caractéristiques spécifiques ainsi développées ? Est-ce surtout le développement verbal qui est influencé et qui déteint sur le développement cognitif en général ? Ou faut-il plutôt penser à l'influence sur la personnalité, sur la motivation, sur l'image de soi, sur les relations interpersonnelles avec les gens appartenant à d'autres milieux etc. ? Il est évident qu'en vue d'une compensation, il serait important d'élucider ces questions, ne fût-ce qu'en partie par des recherches nuancées et combinant plusieurs aspects du problème.

Et nous ne sommes pas au bout des questions.

S'agit-il d'un simple retard ou d'un handicap qui risque de se stabiliser ? S'agit-il d'une réelle infériorité ou plutôt d'une différence d'ordre qualitatif, typologique ? L'expérience et la stimulation pourraient être différentes d'un milieu à l'autre sans être nécessairement inférieures ou supérieures. Il se pourrait aussi que l'enfant pauvre ne soit pas tellement sous-développé, mais plutôt dysfonctionnel par rapport à un milieu donné, érigé en norme. Au départ, une partie de l'échec scolaire et social peut être due au fait que ces enfants présentent des réactions, des attentes et des comportements différents de l'image manipulée par l'éducateur. Le résultat serait alors dès le départ un manque de contact, à cause des attentes mutuelles non accordées ; un sentiment d'insécurité, de culpabilité, d'infériorité etc. Ceci signifie en tout cas qu'il ne s'agit pas uniquement de stimuler et d'influencer l'enfant, mais que l'école et la société constituent également des variables à manipuler. On l'a trop souvent oublié, cette dernière thèse, cependant, n'exclut nullement la nécessité d'une éducation et d'une éducation compensatoire : l'expérience et la stimulation seront toujours essentielles. Si nous demandons que l'école de même que la société soient manipulées comme des variables, nous insistons pourtant pour que l'on ne perde pas de vue que toute société comporte nécessairement un système de régulation, qui constitue dans une large mesure un dénominateur commun, permettant un maximum de satisfaction dans la sécurité. La pleine éclosion de la personnalité sera donc toujours et nécessairement contrebalancée par une certaine

adaptation, une socialisation. Et encore qu'une bonne recherche et une bonne politique ne puissent exclure aucune hypothèse a priori, le problème se pose de savoir si certaines lignes de développement ne sont pas dysfonctionnelles par elles-mêmes, et ne le resteront pas dans tout type de société. Nous croyons qu'en réalité on a souvent traduit des différences structurales et typologiques en différences de niveau. Les classes pauvres ont sans doute été victimes de cette pratique - mais avancer, par principe, qu'il n'y a pas de différences de niveau, que toutes les situations culturelles sont équivalentes, conduit à un refus de combler les handicaps sociaux. Il ne faut pas tout "corriger", il faut respecter et (ou) utiliser comme point de départ les situations données, mais certaines adaptations, certaines stimulations et certains enrichissements sont sans doute indispensables, même dans une optique de pluralisme culturel. Ceci n'implique nullement que nous considérions la culture des classes moyennes comme l'exemple à suivre.

En tout cas, repenser l'éducation, le transfert d'expériences, l'acquisition de certains modes de comportement, d'attitudes, de motivations et de techniques de solution en fonction du potentiel humain toujours non réalisé dans notre société, nous paraît répondre à une nécessité de premier ordre. Dans la mesure du possible il faut aider l'enfant à aller au-delà de certains niveaux et de certaines caractéristiques de développement, ce qui pose des problèmes et entraîne des discussions fondamentales. La nécessité de distinguer entre ce qui limite le développement, et ce qui est simplement différent, entre ce qui est intégral ou ne l'est pas, demeure en effet une difficulté majeure, d'autant plus qu'il faut s'adapter à l'enfant et même assurer la continuité de tout ce qui, dans sa culture, comporte des promesses.

L'ensemble de la thèse exposée implique une adaptation certaine au milieu et à la situation donnée, mais ne renonce nullement aux autres possibilités de rééquilibrer la situation. Plus spécialement, l'adaptation à l'école et de la société aux besoins humains constitue le second volet important de l'action de compensation.

Il sera en tout cas essentiel de concevoir les deux pôles de la relation enfant-école dans une vue dialectique et non dans une vue statique qui veut que l'un des deux pôles soit immuable et que l'autre, par conséquent, se conforme aux possibilités fixes du premier. Il en va de même pour la relation école-société, ou plus complètement pour la relation enfant-école-société. Aucun terme de cette relation ternaire ne peut être considéré comme absolu et immuable sans que les deux autres termes n'en subissent une influence néfaste.

3.4. Même si on laisse hors de discussion le problème des limites imposées par le potentiel génétique, il n'y a pas de réponse claire à la question de savoir quels facteurs sont responsables des retards, des handicaps et (ou) des particularités éventuels au niveau psychologique. On constate évidemment une corrélation prononcée entre différentes caractéristiques du milieu et les caractéristiques psychologiques des enfants. On commet pourtant une erreur de raisonnement dès qu'on conclut sur cette base à des relations de cause à effet. Nous ne connaissons pas les facteurs qui ont un impact direct sur le développement. Nous ne connaissons d'ailleurs pas plus les caractéristiques réelles des différents milieux, et peut-être faut-il prévoir une typologie assez différenciée du milieu socio-économiquement handicapé. Il y a là matière à recherches coordonnées. Dans un domaine d'une telle complexité, des recherches simples et insuffisamment nuancées rapportent peu. Il y a en effet tout lieu d'admettre que, suite à la complexité de l'ensemble des facteurs - d'ailleurs fort peu clairs - en présence, le milieu socialement handicapé ne constitue nullement un bloc homogène, - ce qui ne facilite nullement les recherches, ni la définition des objectifs concrets, ni la mise au point de stratégies.

3.5. Il serait donc important d'organiser une recherche d'envergure coordonnée et équilibrée pour éclaircir les problèmes de base et éviter les équivoques. L'analyse du problème, l'inventaire des questions à résoudre sont déjà assez importants en eux-mêmes, pour que chaque recherche puisse s'y inscrire et acquérir ainsi une signification réelle. La pratique pédagogique pourrait ainsi se libérer des a priori et des prises de position implicites.

3.6. Le but même que poursuit la "compensation" fait l'objet de discussions.

S'agit-il de stimuler l'enfant dans un sens qui assure son adaptation à la société en même temps que sa mobilité sociale ?

Ou, au contraire, refuse-t-on toute adaptation à une société qu'on conçoit trop inhumaine parce que profitable surtout pour une minorité ? Mais dans ce cas, on vise par delà la société actuelle une nouvelle société égalitaire, qui exigera elle aussi, en fonction de ses options, un arsenal pédagogique tendant à développer au maximum certaines potentialités au niveau cognitif, affectif et social de l'individu. Pour éviter que l'action soit basée sur des prises de position inconscientes, il faut savoir où l'on se situe entre ces deux thèses - mais les problèmes d'éducation, de stimulation et de compensation demeurent en tout cas.

3.7. Les programmes de compensation accordent en général insuffisamment d'importance à l'explication de l'ensemble des problèmes en présence. On se borne trop souvent à des thèses implicites, ce qui est particulièrement inefficace, - même si ces thèses sont par hasard exactes. Cette prise de position ne nous empêche nullement d'admettre que les résultats atteints à l'aide de programmes unilatéraux ou teintés d'apriorismes, mais réalisés d'une façon conséquente, peuvent contenir des renseignements intéressants pour quiconque s'intéresse à la compensation.

4. Au niveau du programme

4.1. Objectifs

Nous avons déjà signalé la nécessité d'être conscient des options (politiques et autres) qui constituent la base de toute action de compensation.

Comme objectif général de l'éducation et de la compensation nous proposons : assurer le bonheur de tous par la réalisation pleine et active de la personnalité, de toutes ses dispositions, besoins et tendances, avec (tant au niveau intrapersonnel qu'au niveau interpersonnel et social), un minimum de tensions statiques et non intégrables - dans le souci permanent de ces mêmes droits pour les autres.

En vue de sa réalisation et de sa traduction en stratégies, cet objectif doit être opérationnalisé et concrétisé dans les différents domaines. Les objectifs intermédiaires et directs doivent être arrêtés avant qu'on puisse déterminer les stratégies et les méthodes concrètes à appliquer. Les stratégies ne peuvent être arrêtées qu'en fonction d'objectifs opérationnalisés. Toute cette concrétisation doit se structurer en fonction des objectifs fondamentaux, mais aussi en fonction des caractéristiques et des difficultés constatées chez les enfants.

Toute éducation compensatoire, toute action de stimulation tend par définition au transfert et à la persistance des résultats : le transfert en largeur et en profondeur, combiné à un transfert dans le temps. Or cette notion de transfert se situe parmi les moins explicitées et les moins opérationnalisées. La persistance des résultats pose des problèmes supplémentaires. Même si une action aboutit à un résultat fondamental et aide à franchir le seuil d'un niveau de développement, ou crée des attitudes plus adéquates etc., il est probable qu'il soit nécessaire de continuer la stimulation pour que les résultats persistent et pour que l'insuffisance de la stimulation qui émane du milieu de vie ne reprenne pas le dessus.

4.2. Les stratégies et les méthodes

Souvent l'action de compensation a été menée sans prise de conscience des différents aspects du problème, ni des différentes options possibles. Certains projets se sont concentrés sur un apprentissage direct des compétences et des connaissances nécessaires au passage de l'école primaire. Sans qu'on exclue a priori toute possibilité d'efficacité dans l'immédiat, le transfert et la persistance des résultats de telles actions sont à mettre en doute. D'autres projets sont partis d'une conception selon laquelle les aptitudes peuvent être soumises à l'exercice comme on peut exercer un muscle. Des théories unilatérales assez différentes ont également servi de base à certaines actions mais peu de projets sont basés sur une analyse aussi complète que possible du problème, ce qui pèse sur l'action comme sur la recherche - et sûrement aussi sur l'évaluation des résultats.

L'éducation, la stimulation, la compensation et la recherche même ne sauraient être organisées en dehors d'une optique éthologique, en dehors d'une optique d'anthropologie culturelle.

L'école constitue une variable importante, qui doit tenir compte du contexte socio-culturel :

- dans l'interprétation des comportements des enfants et même dans le choix des catégories et des points de vue manipulés par les chercheurs et par les éducateurs dans l'observation des faits ;

- dans le choix des objectifs et des stratégies ;

- dans l'évaluation.

Une interaction et une collaboration judicieuses entre l'école et le milieu sont nécessaires, ce qui implique que la stimulation doit s'exercer dans une mesure importante au niveau de la famille et de la société.

Comme nous l'avons déjà remarqué, la connaissance et le respect du milieu sont indispensables non seulement parce que l'on y trouve un point de départ, mais aussi parce qu'on doit assurer la continuité de tout ce qui en est intégrable.

On a beaucoup discuté pour savoir s'il faut préserver avant tout la spontanéité de l'expérience de l'enfant et la spontanéité non directive de la part de l'éducatuer, ou si par contre tout dépend d'une planification minutieuse et permanente en fonction des objectifs successifs à réaliser. Les deux points de vue ne s'excluent pas : la planification minutieuse peut incorporer la spontanéité. La transmission des biens culturels peut se faire sans autoritarisme agressif, dans la spontanéité des expériences offertes et laissant place à une grande souplesse. Ceci n'empêche nullement de transmettre l'expérience et les valeurs culturelles qu'une non-directivité complète serait incapable d'assurer. Sans éducation - souple mais réelle - personne ne dépasserait le niveau de l'homme primitif. La planification minutieuse qui s'impose n'est possible qu'en vue d'objectifs précis et parfois limités, qui permettent une évaluation stricte. Mais ceci n'est pourtant possible qu'en fonction des objectifs fondamentaux. D'autre part, à côté des objectifs à réaliser, il y a toujours la méthode mise en oeuvre, ainsi que d'autres activités, l'atmosphère de la classe, l'attitude de l'institutrice etc. qui peuvent préserver la spontanéité de l'expérience de l'enfant. Nous optons donc pour une éducation stimulante par la richesse des expériences qu'elle apporte. Tout en sauvegardant dans la forme et dans le fond la spontanéité de cet enrichissement, il faut y incorporer, d'une façon à la fois plus vivante et naturelle, mais aussi systématique, toute forme d'expérience de nature à stimuler le développement de l'enfant. Ceci implique qu'on soit en permanence conscient des objectifs à atteindre et que les stratégies soient à tout moment soumises à des évaluations tant objectives qu'intuitives.

5. Au niveau de l'évaluation

L'évaluation des résultats n'est pas le fort de l'éducation, et pourtant elle est nécessaire à la mise au point des stratégies, à la réalisation des objectifs. Les programmes de compensation ont été insuffisamment évalués et les efforts qui ont été menés dans ce sens ont tantôt souffert d'un caractère superficiel des analyses et d'erreurs méthodologiques, tantôt donné lieu à des conclusions décevantes - ou encore ces deux aspects négatifs se conjuguaient. En outre, le manque d'évaluation dans le cadre d'une analyse fondamentale du problème nous empêche de profiter à fond des expériences passées.

L'évaluation toujours difficile devient particulièrement compliquée lorsqu'il s'agit du transfert et de la persistance de ce transfert.

L'évaluation - tout comme la mise au point d'un programme d'action efficace - n'est pas possible sans expliciter les multiples problèmes que nous venons d'évoquer. Même si nous ne pouvons pas répondre à toutes les questions, il est essentiel d'en être conscient.

Toute évaluation se fait par rapport à un objectif fixé, à une norme choisie. Les normes peuvent correspondre à un groupe déterminé, elles peuvent se limiter à un aspect du problème ou être trop superficielles (concerner une connaissance, une habilité ou une attitude sans valeur au niveau du pronostic de l'ensemble) - ou au contraire elles peuvent viser trop loin et aboutir à des résultats purement

formels ou toucher à des aspects indépendants de l'éducation etc. En tout cas, les normes choisies influencent les stratégies mises en oeuvre et les résultats obtenus ainsi que l'évaluation de ces résultats. La fixation des normes et l'interprétation des résultats exigent donc une grande prudence.

6. Au niveau de la formation des éducateurs

L'exigence d'une éducation compensatoire et stimulante pose avec une acuité nouvelle le problème de la formation des éducateurs. Il ne s'agit pas seulement d'acquérir de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement, mais en plus il faut une connaissance accrue des problèmes, doublée de la capacité d'intervenir en conséquence ; il faut assurer l'aptitude à une éducation individualisée, à un contact humain plus direct et plus nuancé, l'aptitude à stimuler les relations interpersonnelles et sociales ; il faut stimuler la créativité etc. De toute façon la motivation reste essentielle.

III

En conclusion : Un examen de conscience, un essai de synthèse et une prise de conscience des problèmes et des lacunes nous paraissent essentiels en vue d'une meilleure planification des recherches, pour assurer que chaque recherche apporte quelque chose à l'ensemble des travaux, pour assurer la collaboration - au moins par des échanges et par la stimulation entre équipes - et enfin pour que des suggestions nettes et claires puissent être formulées en matière de recherche et d'action.

Ce dernier point ne fait pas directement partie des objectifs de ce workshop, mais en nous préoccupant des autres objectifs nous préparerons une meilleure action et c'est l'objectif fondamental et permanent de nos analyses.

THE STATE OF KNOWLEDGE ON SOCIAL DEPRIVATION AND POSSIBILITIES OF COMPENSATION

K-G. Stukát
Professor, Gothenburg School of Education

1. General trends

The ambition that underlies compensatory education is to create equal educational opportunities for all children. This implies that some children, disadvantaged and underprivileged because of an unstimulating home environment, are deprived of the opportunities for an optimal development which more favoured children have. Pre-school and school are seen as possible agents of compensation for such social and cultural deficits.

A first step towards educational compensation is to make schooling of equal amount and quality available to all children. This minimum does not, however, in a strict sense compensate; it only reduces the gap between children who have both a stimulating home milieu and good formal schooling and those children who have neither the one nor the other. Real compensation takes place when deprived children are given extra-educational stimulation. Up to now such action has most often taken the form of "compensatory programmes", mainly developed at the pre-school level. Research on intervention of this kind has stimulated discussion on a number of issues related to compensatory education. In the following some trends in European research on pre-school compensatory education will be described and commented on.

If the number of finished and reported studies is taken as an index of research activity, European research on compensatory pre-school education cannot be described as abundant. If we add the number of studies and projects in progress, the situation is considerably brighter, but in relation to the need for research information far from sufficient. The situation varies very much between countries; in some, hardly any research on the compensatory topic exists. Naturally, this research area is highly heterogeneous, and it is difficult and hazardous to trace general trends. However, some rather common tendencies are visible which may be said to represent current trends.

One common European characteristic is a tendency in many quarters to take a critical view of compensatory education. The dissatisfaction with this concept in its originally established sense is multi-faceted and has found various expressions: it is said to draw attention away from social and economic causes of inequality; to accept middle-class standards and to tend to regard deviations from them as pathological symptoms; to imply deficiencies in the child and its home rather than in the school system; to be directed to segregated groups, defined by belongingness to some social stratum; and often to rely on purely educational programmes for remedying problems which have deeper and broader social roots. In spite of such critical arguments against compensatory action there is general agreement that numerous pre-school children for various reasons (not only because they are socially deprived) need special help, and should be subject to "positive discrimination". But there is a growing conviction that this help should be given on an individual basis and not indiscriminately to certain social groups. Another prevailing condition attached to optimal compensatory action is that it cannot be limited to school but should include home and community. The programmes reviewed later on reflect these ambitions but also the great practical difficulties met when the principles are to be transformed into action.

There seems also to be a common trend with respect to educational curricula for helping pre-school children who have learning problems. After a period of exploring educational programmes based on open-structured, skill training, personality developing, and teacher-child centred approaches, there is at present a predominance of experimental programmes characterised by a "hidden curriculum" (guiding the teacher but not restraining the child), emphasizing basic perceptual and cognitive functions rather than narrow skills and opening a dialogue between child and teacher. Complementing this trend is an increasing awareness that various approaches are needed with regard to different goals.

The methodology and techniques of evaluation are characterised by growing sophistication. It is today generally understood that criterion variables for assessing the effects of a compensatory programme should correspond to the goals of the programme and not be limited to some standard tests of cognitive ability or performance. It is also common knowledge that the purpose of evaluation is not only to estimate the total

effects of a programme but also to gain insight into the educational process and to enable the programme to be continuously and constructively revised. For these latter purposes new evaluation instruments such as observation are being developed. Methodological progress is also evident with respect to the design of evaluation experiments. Problems such as initial equivalence of comparison groups, definition of independent variables (the programmes), adequate sample size, and control of possible confounding circumstances are now more often taken into consideration in the planning of new experiments. The desirability of planning not only for short-term but also for long-term evaluation is also generally accepted. It should be remarked that the signs of methodological maturity have so far been more clearly reflected in discussions on methods of pre-school evaluation than in actual research which was planned ten years or so ago. But progress towards a higher level of evaluation research is undoubtedly under way.

Evaluation of "action research" projects presents some special problems. There seems to be a tendency to take the action orientation of a project as a pretext for a looser evaluation procedure. This is an unjustified conclusion. Rather action research calls for different evaluation procedures. These should follow from an analysis of the aims of the action. If the aims for example are to stimulate interest, identify practical problems and gather global information about the feasibility of an action programme, a descriptive design should be preferred to a half-hearted experimental design. As to data collection methods, other measurements than tests probably yield more adequate information, e.g. interviews, observation or inventories.

There are a few examples of research co-ordination among present compensatory pre-school projects, of which the Belgian convergent project is the best illustration. But such combined efforts on a common topic are exceptions and cannot be regarded as a current trend. The main impression from a survey of European compensatory pre-school research is that this research is unnecessarily scattered. Small scale evaluation studies which have difficulty meeting optimal evaluation criteria predominate. There is a good deal of overlap between studies in one and the same country. It is hard to get rid of the conviction that substantial gains could be made by better co-ordination and concentration of resources. To take an example: although a good deal of research has been done to shed light on the effects of different types of pre-school programmes, information is still largely lacking upon which to base decisions about choice of curriculum, given the goals aimed at and the characteristics of the children. In the United States one consequence of the small yield from the first period of rather unsystematic research on compensatory education has been the launching of large "planned variation" projects. At least with regard to the decision-oriented aspect of compensatory education research this seems to be a policy to be recommended for application within and between European countries. For the study of basic research problems related to compensatory education the value of such systematic co-ordination is less evident and perhaps dubious. For conclusion-oriented research, which is the natural basis and source for action research, ample opportunity for free exploration is a necessary condition.

After this survey of general trends some concrete illustrations of research on compensatory education will be presented. The examples are chosen not only from European but also from American research which has been extensive and has led to conclusions of general importance.

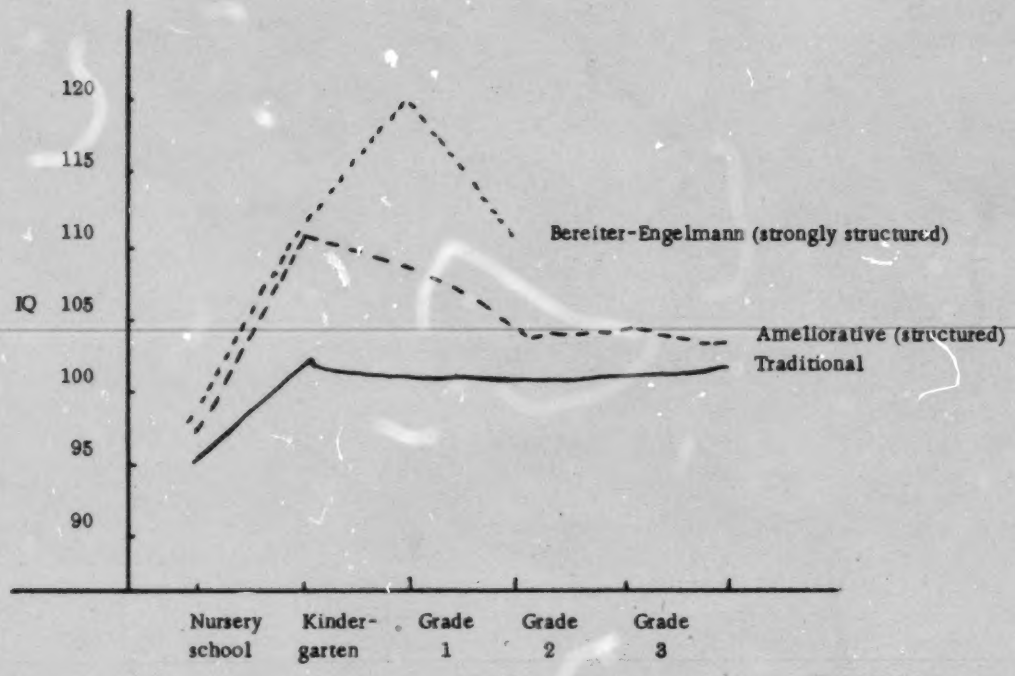
II. Research on compensatory programmes in the United States

Karnes (1969) reported a comparative study between five programmes:

- Traditional nursery school (child centred),
- Community integrated school (a variant of the traditional nursery school with integration of children with various social backgrounds),
- Montessori programme,
- Ameliorative pre-school (a moderately structured, cognitively oriented programme),
- Bereiter-Engelmann (a highly structured, skill oriented programme).

The Bereiter-Engelmann group had two years in the experimental school; the other groups moved to conventional kindergarten after the experimental year. After one year the structured programmes, Karnes (ameliorative) and Bereiter-Engelmann, showed greater increases in IQ (13 units) than the other groups (5-8 units). Also in language and number concepts there was a difference in favour of the structured programmes. At the end of the second year the Bereiter-Engelmann group had continued its increase, while the Karnes group decreased;

the other groups remained at the same level as before. The following years were characterized by convergence of the different groups as shown in the figure below where the non-structured groups have been treated together as "traditional".



Another comparative evaluation has been performed by Di Lorenzo (1969). The types of programme compared were similar to those in the Karnes study: traditional, cognitively oriented with moderate structure, and strongly structured skill training. The investigation which ran during three years included both socially disadvantaged and non-disadvantaged children. The structured and cognitively oriented programmes at the end of the pre-school period showed superior effects in IQ, reading and the school readiness test. Most of these differences had vanished after the first grade. The effects observed were not differential as to the social groups of children. In other words, the disadvantaged children did not converge towards the other children.

Weikart (1972) compared three programmes:

- Unit based curriculum (traditional with emphasis on language development),
- Cognitively stimulating programme,
- Bereiter-Engelmann's language training programme.

Added to the experimental groups there was a control group with no pre-school training. Two age levels were investigated, three- and four-year olds. Unlike the outcomes of the previously reported experiments no significant difference was found between the programme types. All of them showed substantial increases in IQ (as high as 27, 28 and 30 units, respectively) and the Peabody Picture Vocabulary Test, most strikingly among the youngest children, while the control group remained at the same achievement level. Weikart's basic conclusion is that "the operational conditions of an experimental project are far more potent than the particular curriculum employed". Referring to Kohlberg he makes the rather challenging statement that curricula that afford the children broad general forms of active experience for adequate stimulation of their cognitive development are equivalent. The primary role of the curriculum is "(1) to focus the energy of the teacher on a systematic effort

to help the individual child to learn; (2) to provide a rational and integrated base for deciding which activities to include and which to omit; and (3) to provide criteria for others to judge programme effectiveness, so that the teacher may be adequately supervised. The successful curriculum is one that permits this structuring of the teacher to guide her in the task of adapting the theory she is applying to the actual behaviour of the children." The function of the curriculum is thus essentially to guide the teacher, not the children.

In the so-called Louisville study (1970) the Bereiter-Engelmann structured programme was on average more effective than the other experimental programmes (Gray, Montessori, traditional), but not generally so. In one of the variables, the Metropolitan Readiness Test, the Bereiter-Engelmann programme ranked lowest. This finding may be an example of what has been called the "specificity of effects" of pre-school programmes. This "law" means that a programme reaches its most clear effects in areas that are particularly stressed in its curriculum. Such a statement may seem trivial and truistic, but it is not unlikely that it can explain why a skill oriented programme like Bereiter-Engelmann so often has been the most successful when evaluated by criterion variables such as reading and writing skills or tests in which these skills are important prerequisites (e.g. intelligence tests).

Although the American comparative evaluations are far from conclusive, a summary of some main tendencies is motivated as a background for the European research survey.

- In most studies the short-term effects of experimental compensatory pre-school programmes have been positive when comparisons have been made with control children without pre-school opportunity. Even with due allowance for "Hawthorne effects" it seems reasonable to conclude that pre-school programmes can stimulate the mental development of disadvantaged children.

- When traditional child-centred programmes with broad goals have been compared to more structured and cognitively oriented approaches, the latter have usually demonstrated the most marked effects. When interpreting these results one should, however, keep in mind that the evaluation variables have predominantly been cognitive. The requirement that the criterion variables in evaluation experiments should adequately correspond to the objectives of the programme being evaluated has seldom been met.

  Among different types of cognitive programme more striking results have been reported from skill oriented than from open framework curricula. "Specificity of effects" has been mentioned as a possible explanatory factor for this tendency. Results from "planned variation" with a broad and valid set of evaluation variables is still lacking.

  Weikart's finding that different types of programme gave equivalent effects in an experiment where staff training and staff stimulation were optimised is an important piece of information as a reminder of the educator's role in a programme.

- Long-term effects have most often been absent or of modest size. As a consequence the "second generation" compensatory programmes in the USA often include follow-through actions for the children in primary grades.

- The programmes for which comparative evaluation results have so far been reported have mainly been institutional with little or no family involvement. There is need for evaluative information about such broader compensatory action.

Besides planned variation of compensatory programmes and follow-through of pre-school intervention the most obvious trends in American compensation development in recent years have been experiments with starting intervention at a very early age and stronger emphasis on family involvement in compensatory action. An example of the former trend which has been paid much attention is the Milwaukee project (Herber et al 1972). Here the children of retarded mothers (the latter with IQ 75 or lower) enter an intense enrichment and stimulation programme already from the age of three months. From early morning until late afternoon the child attends an "Infant Stimulation Center" and is involved in a cognitively structured programme directed at perceptual, motor, concept, and language development. The programme is taught by para-professionals, women from the child's neighbourhood, first by means of individual contacts and later, from 15 months, in small groups. Parallel with the child stimulation goes a training programme for the mothers: work training, home economics and child care. From the beginning of the experiment striking effects of the Milwaukee programme have been reported. At the age of three years the means for the experimental group were well above the means of several standard tests, and at age 5 1/2 the average IQ of the experimental group is 124 and exceeds the control

group by 30 IQ units. Thus the early gains have at least in this respect remained. The further follow-up of the Milwaukee children will be highly interesting. Long-term effects have all too often been disappointing and are a reminder not to be premature in accepting an educational programme as successful. There is, however, a single piece of evidence that long-range effects can be accomplished by early intervention. More than thirty years ago Skeels et al (1938) described an experimental approach by which two-year old children of retarded mothers (IQ below 70) were placed in the individual care of female inmates of an institution for the mentally retarded. In addition the children attended a nursery school programme. When compared after 1 1/2 years with a control group of children from the same orphanage where the experimental children had originally stayed, a marked superiority was noted for the experimental group. Eleven children from this group were later placed in legal adoption. After 1 1/2 years the mean IQ of these children had risen to 101. In a follow-up study thirty years later (Skeels 1966) all of the thirteen experimental subjects were found to be self supporting, all but two had completed high school, and four had one or more years of college. The former control children were either still institutionalised or deceased.

In a recent analysis of the effects of early intervention Bronfenbrenner (1973) has found some evidence suggesting that home-based compensatory action may be more effective than pre-school programmes at institutions. The data are limited to IQ scores, the only comparable measures available. The three institutional programmes included in the table represent different types and degrees of structure: Herzog's is "a well-run middle class nursery school, with no specific 'enrichment' features", Weikart's the previously mentioned cognitively oriented, open framework programme, and Hodge's a diagnostically-based, structured and cognitively oriented programme for intensive training.

In Schaefer's home programme trained tutors worked with each child in the home for one hour a day, five days per week, from the time the child was 15 months old until 3 years of age. The main emphasis was on the development of verbal and conceptual abilities. Participation of the mother was encouraged but not required. In the Levenstein programme half-hour visits in the home were made twice a week for seven months each year during one to two years by trained workers. These "toy demonstrators" stimulated interaction between mother and child with the aid of a kit of toys and books.

From the results for the institutional programmes are drawn conclusions similar to those made previously in this chapter: "First, pre-school intervention produces substantial gains in IQ so long as the programme lasts. But the experimental groups do not continue to make gains when intervention continues beyond one year, and, what is more critical, the effects tend to 'wash out' after intervention is terminated. The longer the follow-up, the more obvious the latter trend becomes." Another conclusion is that programmes involving children from relatively less deprived homes are likely to achieve more favourable results. This tendency is opposite to the sometimes expressed belief that the most deprived children are those who profit most from intervention programmes.

As to the home-based programmes Bronfenbrenner concluded that they tended not only to achieve substantial initial gains but also continued to hold up rather well for three to four years after the intervention was discontinued.

Although the data in the above comparison are limited and fragile in several respects, they still display challenging new directions in compensatory education, not only home direction but also others. It can be seen that the home-based programmes started at an earlier age. They also involved a one-to-one interaction between child and adult. The latter factors may very well have contributed substantially to the positive and lasting effects. It is also worth noticing that the home-based curricula were not exclusively directed at the child but also involved the mother. A similar trend to choose a family rather than a child-centred approach is discernible also in European compensatory education. Bronfenbrenner develops this line further into "ecological intervention" as a model for compensatory education. Ecological intervention means a major transformation of the environment for the child and the persons principally responsible for his care and development. This cannot be realized, however, without extensive institutional changes. Among possible changes which should be tried are mentioned:

- part-time jobs and flexible work schedules,
- parent apprentice programmes in school which engage older children in supervised care of younger ones,
- involvement of parents in school (and pre-school) work,

- neighbourhood groups and family centres,
- pre-natal training in nutrition, care, home economics, etc.

An intervention programme should also be sequential and include:

- preparation for parenthood,
- before children come: adequate housing, economic security,
- first three years of life: establishing of a child-parent relationship of reciprocal interaction centred around stimulating activities; as help for the families: home visits, group meetings, to establish the parent as the primary agent of intervention,
- ages four through six: exposure to a cognitively oriented pre-school programme along with continued parent intervention.

This example seems to reflect well the main tendencies in American compensatory initiatives. Based upon negative findings through research from much of the early attempts with limited pre-school intervention by means of traditional nursery school curricula, much broader, deeper and intensive action is now generally understood to be necessary.

III. Some European projects on compensatory education

Although there is a widespread ambition in European countries to provide for the educational needs of handicapped children, experimentation with compensatory education for the socio-culturally disadvantaged has up till now been modest in comparison with American activities. Several different factors probably account for this condition, such as less social tension, lack of economic resources, and resistance against segregative action on grounds of principle. Some research on compensatory pre-school action has, however, taken place in recent years in some European countries. This research has not been a replica of American models but has certain new and unique features which will be pointed out in the following review.

Belgium

Since 1969 four Belgian institutes in Brussels, Ghent, Liège and Mons have formed a complementary team for research on diagnosis and compensation of socio-cultural handicaps in pre-school and early primary school years. Each team has worked independently but with converging interest on compensatory problems and with frequent interchange of views and methodology. A number of reports from the team have recently been published in the volume "Recherche en Education" (1973). A summary presentation of the project is given in Council of Europe's Information Bulletin No. 1, 1974.

The emphasis of the Brussels project, led by P. Osterrieth, is on analysis of very early development. The aim of the Brussels team, working with 90 children 10-21 months old, is to identify patterns of relations between parents and child which are critical and may be deleterous to the child's later development. The ambition has been to identify critical events which are less vague than e.g. "warmth", "verbalisation", or "sensory stimulation". In order to detect what variables represent critical experiences for the child the relationship between the attitude variables and a number of indicators of the child's developmental level are being studied.

Also the Ghent project, with W. De Coster as director, embraces both analytic study and action research. Analysis is made of the home milieu of the underprivileged child, of the child's psychological characteristics, and of the handling by the school of disadvantaged pupils.

Sociographic information about the home environment has been gathered by questionnaire to parents in two different social strata. An important finding in the study was that there was more variation within a social stratum and more overlapping between strata than is usually assumed. Another experience was that "social stratum" or "social class" had limited value as categories, and could only be used as a point of departure for classification criteria.

The action research within the Ghent project has been devoted to the development and evaluation of a compensatory programme and later to the design of an "activation" programme.

A field experiment with the activation programme was started in 1973. The set of evaluation variables is broad in accordance with the broad goals of the programme and includes some new instruments of great interest for pre-school effect studies, e.g. hierarchy of values, emotional perception, and self-perception. In addition, tests of verbal comprehension, intelligence, perception, reading and arithmetic readiness belong to the criterion variables. The assessment plan includes formative (internal) as well as summative (external) evaluation. The internal evaluation is performed continuously on week-long units and the information is fed back into the programme.

The Liège project, directed by G. De Landesheere, is characterized by a multifaceted approach to the problem of creating optimum conditions for cognitive development in early years, particularly with regard to underprivileged children. Its research activities cover a broad age range, from two years to the first year of primary school, and a highly varied and advanced methodological repertoire is being used. A fundamental feature of the project is continuous alternation between action and evaluation. Particular emphasis is laid on "psychological ethology", that is observation of the child's interaction with his school environment.

Besides the analytical research, the Liège project has been engaged in development and evaluation of compensatory programmes.

Another of the Liège project's activities has been to try out a curriculum model in first-grade reading and mathematics which allows for a high degree of individualisation. Some main features of this "mastery learning" model are use of operationally defined learning criteria, continuous evaluation of the individual's progress in relation to these criteria, and adaptation of the teaching to the general level of the class and to the individual level of each child. A fundamental principle is to implement the programme through the teacher and not to use it as a complement to the teacher. An interesting innovation tried in the reading experiment was the use of PREDIC, a computer-based method to predict a year in advance a pupil's most probable proficiency in reading, as a frame of reference for the continuous evaluation.

The core of the Mons project, led by J. Burion, has been the successive development, evaluation, and revision of action programmes focused on the family as well as the school environment of underprivileged children of age 3-6 years, particularly children of foreign parentage.

A special feature is the use of peer teaching. Primary school pupils between 9 and 12 from underprivileged backgrounds are acting as monitors for 3- to 4-year-old children from the same milieux. Another innovation used was closed circuit television for information and stimulation.

Netherlands

The most extensive experimental approach reported so far in the Netherlands has been the Utrecht Compensatory Project (De Vries 1974). The compensatory action intended for urban slum and canal barge children, children of caravan dwellers, etc., was directed to the child, the family, and the school. Within the project have been developed three independent programmes: the Language and Thought Programme, the Family Programme and the School Readiness Programme.

The experience from this project, and particularly the "specificity of effects" problem, has guided the further development of compensatory curriculum in Utrecht. In the sequential programme being developed for children between 4 and 7 in the GEON project (1973) problem solving strategies rather than specific skills are stressed. The structure of the programme is teacher-centred by means of a "hidden curriculum" guiding the teacher but not restraining the child. As a consequence of the important role allotted to the teacher, an ambitious programme for further teacher training has been developed. This programme includes techniques of behaviour modification in the class-room, a micro-teaching course in independent working and learning and a methodology called "predict and react". The latter is a combination of testing problem-solving behaviour in the child, analyses of errors, and choice of an adequate teacher response. These examples of teacher training courses reflect the broad scope of the experimental programme and also its individual approach (the project is called "Differentiated education").

United Kingdom

Until quite recently pre-school research in the United Kingdom, as in other European countries, was of modest scope. But during the last few years research activities in this field have increased considerably. One important impetus has been the Plowden report (1967), another the recent White Paper "Education: A framework for Expansion" (1972).

A good deal of the British compensatory research has been action oriented. This is the case with a three-year project, the EPA Action-Research Project, reported by A. H. Halsey (1972, 1974). Schools which met a number of EPA criteria (social class composition, family size, overcrowding, housing stress, cash supplements, absenteeism, immigrants, retarded/handicapped pupils, teacher turnover, and pupil turnover) in four English towns (and separately reported in Dundee) took part in the experiment. The main aim of the project was to carry out and evaluate an action programme with four objectives:

- raise the educational performance of the children,
- improve the morale of the teachers,
- increase the involvement of parents in their children's education,
- increase the "sense of responsibility" for their communities of the people living in them.

As a first step, surveys affording base-line data were performed of home environment, teachers and children. As a programme for language stimulation, the Peabody Language Development Kit, a structured American programme with specific learning goals and sequenced lessons, was chosen. Its aims are to increase the children's command of grammar, vocabulary, verbal fluency and comprehension, auditory and visual discrimination. Certain modifications were made to adapt it to English children. The results were moderately positive, but the high turnover rate and possible Hawthorne effects make their conclusiveness uncertain. Among other special programmes evaluated in the EPA project, a number conservation programme which was tried in Birmingham gave particularly encouraging results.

Besides the educational programmes in a strict sense, various broader, socially oriented activities were launched by the EPA project. In Liverpool, experiments were mounted to strengthen the links between school, parents and the wider society by means of different arrangements: inviting mothers into the classroom, exhibitions in shops and pubs, newsletters, and establishment of the organisation "Priority" the aim of which is to develop and disseminate model schemes for EPA work among schools. In Birmingham "home-school liaison teachers" were employed to function partly as teachers and partly as social workers. The experience from this wider social-educational approach is seen as a step towards a "community school", "linking schools to their users - parents, teachers, employers, officials, social workers and workers as well as children."

The Peabody Language Development Kit was also applied in another compensatory project in Slough (Williams 1973). This National Foundation for Educational Research sponsored project is also action oriented with the aim to reduce failure in school among educational risk children. A broad range of tests is being used for short-and long-term evaluation: Educational Testing Service's Pre-school Inventory, Picture Vocabulary Test, Beery's Developmental Test of Visual-Motor Integration, the Bochm Test of Basic Concepts, Gates & MacGinitie's Picture Test (revised), a test of basic mathematics and scales of adjustment to school and emotional adjustment. Some 300 children have been involved in the project, of them 80 in the full compensatory programme. Preliminary experience has been favourable but the definite evaluation has not yet been reported.

Also focusing on communication skills is the Pre-school Language Project, sponsored by the Schools Council and led by J. Tough (1972). The programme is less structured than the Peabody Kit and lays stress on dialogue between adult and child. The aim of the project has been to test the feasibility of using this material as a basis for developing teacher guides. The materials include language development appraisal guides, the purpose of which is to help the teachers listen carefully to the children's talk with a view to identifying particular skills which the children have or have not mastered. Added to these diagnostic tools are descriptions of teacher strategies for stimulating language development and producing a variety of language use. An analysis of teacher-child talk in a number of different situations suggested that it is possible to describe strategies which are efficient and others which make the child do very little with the language. As a sequel of this project a new one has been started, "Communication Skills in Early Childhood" (Tough 1973).

Another Schools Council project is "Compensatory Education Research Project" in Swansea, led by M. Chazan and P. Williams (1972). An interesting part of the project is the development of a screening procedure for identifying those entrants to infant school who need compensatory education. The diagnostic part of programmes for disadvantaged children has so far been given relatively little attention. As a result of development work during a five-year period The Swansea Evaluation Profiles have been devised. The main purpose of the profiles are to:

- provide a manifold picture of the school entrant,
- define four groups of entrants who are likely to show learning problems unless special help is given,
- give "risk scores" for children who do not fall definitely into a group,
- show diagnostically whether a child's background adjustment to school or development is particularly weak,
- predict future attainments in the basic subjects.

The Swansea project also includes social-emotional aspects and a study of the effects of cultural deprivation upon the linguistic development and school adjustment of Welsh-speaking children.

These are a few concrete examples which illustrate the general trends mentioned in the introduction. In the course of my work on this survey I have come to the conclusion that much is to be gained by increased communication, co-ordination and co-operation in the field of compensatory education research.

References

Chazan, M. & Williams, P.- Compensatory educational research and development project.- Schools Council Project Information Centre, London, 1972

Chazan, M.- The evaluation of pre-school education: Research in Britain.- Department of Education, University College of Swansea, 1974

De Vries, K. K.- The Utrecht Language and Thought Programme. Dissertation.- University of Utrecht, 1974

Di Lorenzo, L. T.- Pre-kindergarten programs for educationally disadvantaged children: Final report. - U.S. Office of Education, Washington D.C., 1969

GEON Project. - Gedifferentieerd onderwijs voor Kinderen van 4 tot 8 jaar. Programma. - Stichting Onderzoek Leermoeilijkheden, Utrecht, 1973

Halsey, A. H. (Ed.)- Educational priority. Volume I: EPA problems and policies.- H.M.S.O. London, 1972

Halsey, A. H.- Action-research on educational priority areas (EPA) in the United Kingdom.- Council of Europe Information Bulletin 1/1974

Heber, R., Garber, H., Harrington, S. & Hoffman, C.- Rehabilitation of families at risk for mental retardation.- Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, University of Wisconsin, Madison, 1972

Karnes, M. B.- Research and development program on preschool disadvantaged children: Final report.- U.S. Office of Education, Washington D.C., 1969

Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants de 0 à 7 ans.- Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Bruxelles, 1973

Skeels, H. M., Updegraff, ..., Nellman, B. L. & Williams, H. M.- A study of environmental stimulation: An orphanage preschool project. - University of Iowa Studies in Child Welfare 15, 1938

Skeels, H. M.- Adult status of children from contrasting early life experiences.- Monographs of the Society for Research in Child Development 31, 1966

Tough, J.- Pre-school language project.- Schools Council Project Information Centre, London, 1972(a)

Tough, J.- The development of communication skills in early childhood education.- The University of Leeds Institute of Education, Leeds, 1972(b)

Weikart, D. P.- Relationship of curriculum, teaching, and learning.- (In "Preschool programs for the disadvantaged", ed. by J. C. Stanley. John Hopkins University Press, London, 1972.)

Williams, H. L.- Compensatory education in the nursery school.- (In "Compensatory Education", ed. by M. Chazan. Butterworths, London, 1973.)

EXAMEN CRITIQUE DE LA NOTION DE HANDICAP SOCIO-CULTUREL

Mme M. STAMBAK

Chargée de CRESAS, Paris

C'est vers les années 60, qu'aux Etats-Unis, l'opinion publique et les responsables de l'Education se sont inquiétés des échecs scolaires massifs des enfants issus des classes populaires. Un appel fut lancé pour tenter de remédier à cette situation. Comment chercheurs et praticiens ont-ils répondu à cette demande ? D'emblée, ceux-ci se sont engagés dans ce qu'on appelle depuis la "pédagogie de compensation". La mise en oeuvre de cette pratique s'appuyait sur le cadre conceptuel suivant : si les enfants des classes populaires échouent en classe, c'est qu'ils présentent des "handicaps socio-culturels", des carences d'origine sociale. Selon les auteurs, on met l'accent soit sur des handicaps intellectuels ou linguistiques, soit sur des perturbations d'ordre affectif. Mais, pour tous, ces enfants présentent des insuffisances qu'il faut "compenser" par des méthodes pédagogiques appropriées, si l'on veut diminuer les écarts entre ces enfants "défavorisés" et les autres dans le domaine des résultats scolaires.

Qu'entend-on précisément par "handicap socio-culturel" ? La définition de cette expression n'a jamais été très clairement explicitée, mais elle semble englober deux idées issues des travaux de la psychologie différentielle d'une part et de la sociologie de l'éducation d'autre part :

- Il existe une liaison étroite entre origine socio-économique et développement.

- Les causes de ces variations dans le développement sont à rechercher dans les "inégalités culturelles" des familles selon leur appartenance sociale.

Ce cadre conceptuel semble, à première vue, se démarquer des explications traditionnelles des échecs scolaires centrées sur la notion d'"inadaptation" de l'enfant (troubles et déficiences diverses). En fait, même si les perspectives semblent plus larges du fait de la tentative de prendre en compte le rôle de l'appartenance sociale, nous verrons que ce cadre conceptuel conserve entièrement les orientations théoriques et les présupposés méthodologiques de la théorie des "inadaptations" scolaires.

Les tenants de l'éducation de compensation avaient-ils raison de se fier entièrement à ces travaux pour engager leurs actions ? Les enfants issus des classes populaires sont-ils des "handicapés" linguistiques ou intellectuels ? Présentent-ils des insuffisances dans leur développement ?

Dans mon rapport, je vais tenter de montrer que de telles conclusions sont pour le moins hâtives.

I. Examen des travaux de psychologie différentielle

Depuis des décennies, toute une masse de travaux aussi bien français qu'anglo-saxons, se sont attachés à élaborer une psychologie différentielle des classes sociales, en particulier en ce qui concerne l'intelligence et le langage : on a affirmé que la fréquence des Q.I. bas augmente à mesure que l'on descend dans la hiérarchie sociale ; ou bien que le langage des enfants d'ouvriers est plus pauvre et moins bien structuré que celui des enfants des couches favorisées.

Examinons ces travaux du point de vue de leurs présupposés méthodologiques et de leurs orientations théoriques.

I. 1. Les présupposés méthodologiques

Les situations d'examen ainsi que les techniques psychologiques utilisées (tests, épreuves opératoires, questionnaires etc...) suscitent de nombreuses critiques.

On s'accorde généralement pour dire que l'évaluation par ces instruments est normative : on situe un individu dans une distribution statistique. On sait également que le rang de chaque sujet dans la distribution des résultats à un test est obtenu en fonction des "bonnes" et des "mauvaises" réponses.

Le problème fondamental, selon nous, réside dans la signification des "mauvaises" réponses. Leur statut n'a jamais été discuté à fond. On leur a d'emblée accordé le statut d'un "manque", d'une "déficience", en négligeant l'analyse de la situation qui les a engendrées.

Lorsque, dans un examen psychologique, un enfant ne répond pas aux questions posées, on conclut facilement que c'est parce qu'il n'en est pas capable. On peut se demander si de tels silences ne traduisent pas plus souvent une réaction par rapport à la situation plutôt qu'une incapacité linguistique ou intellectuelle. Plus généralement, lorsqu'un enfant se comporte de façon non conforme à l'attente du psychologue, on suppose qu'il n'a pas atteint le niveau de développement qu'implique la "bonne réponse" sans envisager la possibilité d'autres explications.

Et pourtant, depuis longtemps déjà, on met en cause le type même de relations enfant-adulte qu'implique l'examen psychologique. Le rituel qui l'entoure, son côté inhabituel effarouchent nombre d'enfants, surtout lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Tous les applicateurs connaissent les comportements "ludiques" ou, à l'opposé, les "inhibitions" de certains enfants qui rendent l'application des épreuves bien malaisée ; mais, même si l'on obtient un accord tacite de l'enfant et que la passation des épreuves se passe dans un climat favorable, tout problème n'en est pas pour autant écarté.

La standardisation des épreuves repose sur le postulat de l'idendité de la situation pour tous les enfants qui passent la même épreuve. Or, il n'est pas du tout certain que les consignes, le contenu même des tâches proposées soient reçus de la même manière par des enfants différents. Une équipe de chercheurs du CRESAS a montré comment la conduite d'un examen psychologique peut être différente face à des enfants d'ouvriers et face à des enfants de la bourgeoisie (1).

Les épreuves étaient tirées des ouvrages de J. PIAGET et analysées selon sa théorie du développement. Nous avions choisi des enfants d'âge précédant celui de la scolarité obligatoire (5-6 ans) pour tenter de déterminer si les différences existaient ou non avant les apprentissages scolaires sélectifs. Nous n'avons pu observer clairement de différences de niveau entre les deux populations contrastées selon leur milieu d'origine mais nous avons par contre constaté des différences nettes en ce qui concerne l'adaptation à la situation d'expérience, autrement dit dans les interactions enfant-épreuve-expérimentateur.

Quand nous avons, nous expérimentateurs, en face de nous un enfant de milieu "favorisé", nous avons avec lui un dialogue aisé, l'enfant comprend la question avant même que nous l'ayons terminée. L'enfant répond quelquefois de façon tout-à-fait allusive, mais l'expérimentateur s'en contente parce que cela correspond à sa façon à lui d'envisager les problèmes. Avec un enfant "défavorisé" cela se pose autrement. Lorsque l'expérimentateur entame l'interrogatoire, l'enfant répond souvent par le silence, il essaye à nouveau, c'est encore le silence. Finalement il obtient une réponse, mais quelquefois il ne la comprend pas bien, car elle ne se rattache pas à quelque chose d'évident pour lui. Il repose donc une autre question qui embrouille cet enfant qui ne sait plus quoi répondre. A la fin de l'interrogatoire, l'expérimentateur se rend compte que l'enfant était dans la bonne voie, mais comme l'enfant a été remis en question, il dit un peu n'importe quoi pour satisfaire l'expérimentateur. Il y a là une non-communication qui, je crois, explique que dans un examen rapide on puisse conclure à une infériorité de niveau de structuration chez les enfants "défavorisés", quand, en fait, ces différences de niveau n'existent pas.

---

(1) BREAUTE (M.), DESJARDINS (C.), GRAVEN (M.F.), MARION (A.), STAMBAK (M.). - Essai d'étude comparative selon le milieu socio-culturel d'origine de l'acquisition de la notion d'équivalence numérique. - Cahier du CRESAS, 1972, n° 6, pp. 87-125.

Ce qui n'est pas fait, et qui est indispensable si l'on veut comprendre la signification des comportements observés dans les situations d'examens psychologiques, c'est d'analyser ces situations et, en particulier, le rôle qu'y joue l'appartenance sociale des interlocuteurs.

Des chercheurs de Chicago concluaient déjà en 1948 que les tests d'intelligence sont culturellement biaisés. Ils prônaient la mise au point de tests culturellement équilibrés, en ce sens qu'ils ne favoriseraient aucune des sous-cultures caractérisant chacun des groupes socio-culturels. De nombreux auteurs ont entrepris des recherches dans cette perspective et ils ont pu montrer très clairement que les différences entre groupes socio-économiques sont d'ampleur inégale suivant le type de tâche proposée. Mais il est vrai que ces chercheurs n'ont pas trouvé d'épreuves où les enfants des classes populaires obtiennent des résultats supérieurs à ceux des "middle class".

Peut-on conclure à partir de ces données que les techniques psychologiques sont blanchies de tous les biais culturels ? Et affirmer, comme le font de nombreux auteurs encore aujourd'hui, l'infériorité des enfants des classes populaires ? Une telle conclusion ne s'impose pas à notre avis.

Quelle que soit la tâche proposée, fondamentalement, c'est le rapport psychologue-enfant (ou psychologue-adulte) qui est en cause. C'est peut-être dans les caractéristiques de ce rapport que doit être recherchée l'explication de beaucoup de prétendus manques observés chez les enfants des classes populaires. Le psychologue est lui-même socialement situé. La situation dans laquelle est mis l'enfant ou l'adulte qu'il examine a, pour ce dernier, une signification sociale que nous n'avons pas analysée, nous contentant de faire comme si elle était identique à celle que nous lui conférons.

I.2. Les orientations théoriques

Dans ces travaux, les comportements étudiés sont interprétés en fonction d'a priori qui ne vont pas de soi. En particulier, on peut remettre en question ce que l'on considère comme norme dans l'interprétation des comportements étudiés. Certains de ces comportements sont interprétés comme traduisant des lois universelles, d'autres comme traduisant des manques ou des retards par rapport au développement normal, sans que l'on ait, en fait, procédé aux analyses qui permettraient de déceler dans un comportement donné ce qui renvoie à une loi universelle et ce qui renvoie à une appartenance sociale. Ainsi, ce qu'on considère comme loi générale est-il vraiment loi générale ?

Dans tous ces travaux des faits constatés (par exemple la déviance d'un individu dans ses résultats à des épreuves données) sont confrontés à des résultats, à un état considéré comme "normal" et c'est par rapport à cet état que l'on définit la déviance, le manque ou l'inaptitude.

C'est le philosophe français CANGUILHEM (1) qui a défini d'une façon plus que satisfaisante le statut épistémologique de la notion de "normal" et corrélativement celui de la notion d'"anormal". Pour cet auteur la norme n'est pas une notion que l'on peut "réduire à un concept objectivement déterminable par des méthodes scientifiques".

Lorsque nous disons d'un individu qu'il est "anormal" comme si nous ne faisions que décrire la réalité, en fait, nous sommes victimes d'une illusion qui nous fait croire universel le système de référence par rapport auquel nous définissons le normal et l'anormal. Avec le même corps, avec les mêmes organes, "le même homme se trouve, à des moments différents, normal ou anormal". Le type de jugement qui définit le "normal" et le "pathologique" est un jugement de valeur qui rapporte le réel à un système de référence qui le divise en deux valeurs opposées : le "normal" et l'"anormal" (pathologique, déviant, inadapté etc.). Ce jugement peut s'appuyer sur une connaissance aussi objective que possible des faits, mais, en lui-même, il n'ajoute rien à celle-ci, il la fait rentrer dans un système de référence dont le sens est à chercher non au niveau de la connaissance mais au niveau de la pratique sociale.

---

(1) CANGUILHEM (G.) - Le normal et le pathologique. - Paris, PUF 1966.

Pour en revenir aux travaux de psychologie différentielle qui insistent sur l'infériorité dans le développement intellectuel ou linguistique des enfants issus des classes populaires, on peut dire que pour ces auteurs, il existe un modèle unique de développement; ils ne tiennent pas compte des différences spécifiques dans le développement des enfants, liées à leur origine sociale. Avant de parler de handicap ou d'infériorité, il faudrait prendre en compte les cheminements différents vers l'âge adulte en fonction de l'appartenance de classe.

Lorsqu'on aborde l'analyse des orientations théoriques, il est d'usage d'examiner également les explications causales. J'aimerais, préalablement, insister sur la nécessité de distinguer deux ordres de données :

- L'échec scolaire massif des enfants des classes populaires est un fait indéniable, comme il est indéniable, qu'en situation scolaire, ces enfants ne parlent pas souvent et ne manifestent que rarement leurs capacités et leurs connaissances.

- Par contre, l'infériorité linguistique ou intellectuelle des enfants des classes populaires n'est pas démontrée. Il paraît donc pour le moins prématuré d'en rechercher les causes.

Ainsi, seul le premier point doit être discuté ici. Pour l'aborder, nous passerons à la deuxième partie de notre exposé et examinerons maintenant le concept "d'inégalité culturelle" évoqué actuellement par tout un courant de travaux du domaine de la sociologie de l'éducation pour expliquer les échecs scolaires des classes populaires.

II. Examen des travaux de la sociologie de l'éducation

Vers les années 50 se développe en France un courant de travaux qui oriente ses efforts sur l'étude des déterminismes sociologiques des échecs scolaires. L'attention des auteurs se porte sur les facteurs familiaux de la réussite scolaire. Les représentants principaux de ce courant, BOURDIEU et PASSERON (Les héritiers, 1964 ; La reproduction, 1971) expliquent les inégalités de réussite scolaire par des "inégalités culturelles" socialement déterminées. Selon ces auteurs les enfants sont inégaux devant l'école et la culture car les chances de réussite scolaire et d'accès à la culture sont fonction du "capital culturel" fourni par les familles des élèves.

S'appuyant sur des recherches ayant pour objet les rapports entre étudiants et professeurs, ils mettent en évidence des différences notables dans ce qu'ils appellent les "rapports à la culture" en fonction du milieu d'origine : les étudiants des couches "favorisées" abordent la culture avec assurance, désinvolture élégante, virtuosité, aisance et distinction, tandis que les étudiants des classes populaires sont marqués par leur "rapport laborieux, ardu, dramatique et tendu" à l'égard de la culture.

Cette thèse insiste surtout sur le rôle du "capital linguistique" dans la réussite scolaire et ceci dès les premières années de la scolarité. L'acquisition du maniement de la langue scolaire, "la maîtrise savante de la langue savante" sont selon ces auteurs, profondément influencées par les dispositions à s'exprimer acquises dans la famille.

Les ouvrages de BOURDIEU et PASSERON ont suscité, avec raison, un très grand intérêt, car ils ont incontestablement permis un élargissement considérable du champ de réflexion sur les causes des échecs scolaires.

Cependant, la théorie des "inégalités culturelles" par les ambiguïtés qu'elle comporte, a entraîné des interprétations que ces auteurs eux-mêmes n'ont sans doute pas souhaitées.

Au début du deuxième ouvrage (La reproduction) ils affirment que la culture d'une classe "doit son existence aux conditions sociales dont elle est le produit", mais les analyses qui suivent amènent à supposer qu'il existe la culture et une "inégalité de répartition du capital linguistique et culturel entre les classes sociales". Les couches favorisées détiennent la "bonne" culture et le "bon" langage ; pour ces auteurs c'est, en effet, le langage caractérisé par son vocabulaire riche et ses structures grammaticales complexes qui est pris comme seul référent et supposé possédé par la seule classe bourgeoise : lui seul permettrait "la maîtrise logique et symbolique des opérations abstraites".

Ainsi compris, le concept d'"inégalité culturelle" a entraîné un retour à des explications des échecs scolaires centrées - comme celles qui s'appuyaient sur les inégalités naturelles - sur les caractéristiques individuelles des enfants, explications pourtant vivement critiquées par BOURDIEU et PASSERON.

On constate, en effet, depuis la parution de leurs travaux une prolifération de textes et de déclarations affirmant qu'il existe un "handicap" linguistique des enfants issus des milieux populaires. Dans ces textes on trouve maintenant affirmé que les enfants des milieux populaires "n'ont pas le même niveau de langage que les autres", "ont une inhibition à parler", "ont des déficits de langage sociologiquement déterminés", etc.

Toutes ces affirmations rejoignent les explications issues des travaux de la psychologie différentielle qui insistaient, comme nous l'avons vu, sur les "manques" et les "inaptitudes" des enfants issus des milieux populaires.

S'y ajoutent d'autres affirmations concernant cette fois les familles : les causes des "handicaps" des enfants étant d'emblée situées dans leurs familles. Celles-ci seraient elles-mêmes socialement handicapées : on y trouverait "une pauvreté d'informations et de conversations, une limitation des centres d'intérêt, un manque de diversité des milieux contactés" (1) etc. entraînant une faiblesse de l'apport culturel. Sur quoi s'appuie-t-on pour soutenir de telles thèses ? Quelles connaissances réelles a-t-on des conversations, informations, centres d'intérêt des adultes de milieu populaire ? Dans l'état actuel des recherches dans ce domaine, on ne dispose, en fait, d'aucun élément sérieux permettant d'étayer les jugements énoncés. Ceux-ci témoignent plus des jugements de valeur a priori que des connaissances vérifiées.

Dans ces conditions que penser de cette théorie du "handicap linguistique" (2).

Il me semble que c'est en résumant (très brièvement) la démarche scientifique du linguiste américain LABOV que j'illustrerai le mieux la voie dans laquelle s'engagent actuellement les réflexions du CRESAS.

Ce chercheur a été chargé d'étudier le langage des enfants noirs d'un quartier sous-prolétaire de Harlem. En utilisant les techniques habituelles, c'est-à-dire les tests de langage, il avait constaté chez ces enfants des niveaux de langage très inférieurs à ceux des enfants des "middle class" du même âge. N'étant pas convaincu par ces résultats, il a tenté d'approcher ces enfants dans d'autres situations, et notamment lorsqu'ils jouaient dans le ghetto. A sa grande surprise, il a pu constater que, quasi muets en situation scolaire ou en situation d'examen psychologique, ils parlaient beaucoup, s'interrompant l'un l'autre pour prendre la parole. L'étude des corpus enregistrés dans cette dernière situation a fait apparaître un langage différent du langage "standard" des middle-class mais riche et bien structuré. Ces résultats ont suscité un grand scepticisme chez ses collègues linguistiques ou psychologues, qui voulaient bien admettre que ces enfants parlaient, mais qui émettaient des doutes sur les possibilités de raisonnement avec ce langage "non-standard". Aussi a-t-il poussé ses investigations plus loin et comparé les possibilités d'argumentation chez des adolescents de milieux sociaux différents parlant les uns l'anglais "standard" et les autres l'anglais "non-standard". Cette comparaison n'a pas mis en évidence des différences notables entre les deux groupes.

Ces travaux ont amené LABOV et son école de sociolinguistique à préciser leurs orientations théoriques en les centrant sur la notion de variabilité linguistique aussi bien à l'intérieur d'une communauté que dans le langage d'un individu isolé. Selon ces auteurs, tout locuteur, quelle que soit son origine sociale, possède plusieurs registres, plusieurs façons d'utiliser le langage. Une des tâches de la linguistique est donc de déterminer les règles qui entraînent l'apparition de telle ou telle variété de langage et de décrire le fonctionnement des langues qui s'écartent de la langue standard. Dans cette perspective, l'objet même de la linguistique n'est plus d'analyser la langue d'un locuteur idéal, mais de rendre compte de la variabilité linguistique.

Des recherches orientées dans cette perspective - reprises d'ailleurs par plusieurs équipes de chercheurs en France - permettent de constater que si les productions des enfants de milieu populaire présentaient en effet quelques différences avec celles des enfants issus des autres milieux sociaux, elles ne sont pas pour

(1) "L'école et la Nation", mars 1973, p. 28.

(2) Une équipe du CRESAS a tenté d'analyser ce concept : DANNEQUIN (C.), HARDY (M.), PLATONE (F.). - Examen critique de la notion de handicap linguistique des enfants des milieux populaires. - A paraître dans les Travaux du CRESAS.

Cette recherche pose évidemment plus de questions qu'elle n'en résout. Les résultats obtenus apportent un constat de faits. Mais quelle est la signification de ce constat ? Pourquoi les maîtres s'occupent-ils plus souvent des enfants déjà favorisés par leur milieu ? Pourquoi délaissent-ils, même si ce n'est pas du tout le but qu'ils se donnent consciemment, les enfants des classes populaires ? A ma connaissance, il n'existe pas de recherche qui réponde, même partiellement, à ces questions.

C'est à partir d'observations que différents chercheurs et enseignants ont pu faire dans les classes, que L. LURCAT a analysé dans plusieurs articles les processus par lesquels s'opère la différenciation des destins scolaires en fonction de l'appartenance sociale des enfants au niveau de l'école maternelle.

L'idée principale à retenir me semble la suivante : le mode de fonctionnement de l'école maternelle est très proche des habitudes de vie des enfants de milieux dits "favorisés".

- Les activités proposées sont plus familières aux enfants de nos milieux :

  . les jeux de cubes, de puzzles etc.,

  . les préoccupations "esthétiques" dans des activités comme le dessin et le modelage,

  . emploi de thèmes littéraires (contes, récits concernant les pays lointains).

- La pédagogie à l'école maternelle vise surtout à faire assimiler aux enfants des notions abstraites. Elle part des notions et non pas des pratiques sociales. De ce fait la plupart des situations proposées ont un côté apparemment gratuit.

- Ce sont les observations des "leçons de langage" qui sont les plus instructives à ce propos. Deux chercheurs du CRESAS (1) caractérisent ces leçons de la façon suivante : dans les situations observées "le langage trouve en lui-même sa propre finalité, il n'a pas de nécessité, n'est pas porteur d'information, n'est pas support d'action". On n'essaye pas de perfectionner l'instrument en partant du langage spontané, les enfants doivent parler "pour apprendre à parler".

La nature même de ce fonctionnement a pour conséquence inévitable la valorisation des performances individuelles d'une certaine catégorie d'enfants, de ceux-là mêmes qui ont déjà l'habitude d'être mis en vedette dans leur famille. Les autres, par contre, affrontés à des tâches peu familières et à un langage qu'ils ne comprennent pas toujours, s'installent petit à petit dans des attitudes d'auto-dévalorisation et d'échec.

Selon L. LURCAT, l'école en transmettant la connaissance, transmet également tout un système de valeurs, toute une conception des rapports humains, toute une culture qui ne peuvent pas être neutres, c'est-à-dire en dehors des réalités sociales. L'école "reflète les contradictions de notre société qui est divisée en classes sociales antagonistes et où le travail manuel et intellectuel sont séparés. On y développe en conséquence l'individualisme et l'esprit de compétition par le biais de l'action pédagogique". On tente de sélectionner les meilleurs et on est amené à hypertrophier l'intérêt personnel de l'enfant à apprendre : il se représente son propre devenir indépendamment de celui des autres.

Rarement fait-on un effort pour une pédagogie de coopération où l'enfant apprendrait à se situer dans la collectivité et à vivre l'apprentissage en commun.

---

(1) BAUDELOT (O.), HARDY (M.). - Etude de quelques problèmes posés par le langage des enfants à l'école maternelle. - Cahiers du CRESAS, n° 11, 1974.

autant "inférieures". Elles apportent une compréhension interne des milieux populaires et permettent d'abandonner le mode de connaissance actuel qui consiste à le déduire sur la base d'a priori non contrôlés.

Surtout, cette nouvelle orientation théorique permet d'insister sur un fait qui me paraît capital : les cheminements individuels vers l'âge adulte sont divers et ils varient en fonction de l'origine sociale des enfants. Elle permet de ne pas confondre les différences réelles entre les classes sociales avec une hiérarchie des individus en fonction de leur origine sociale.

J'espère avoir apporté des éléments convaincants pour étayer ma thèse énoncée au début de ce rapport : dans l'état actuel de nos connaissances, il paraît pour le moins prématuré d'affirmer que les enfants issus des classes populaires sont des "handicapés" socio-culturels.

Par contre, j'ai rendu compte de recherches qui ouvrent, à mon avis, de nouvelles perspectives de recherche et d'action dans le problème qui nous occupe, à savoir le pourquoi des échecs et des difficultés scolaires.

III. Le "handicap socio-culturel" et l'école : perspectives de recherche et d'action

Au terme de cet examen critique, il devient possible de poser autrement le problème des échecs et difficultés scolaires. Les explications ne sont plus à rechercher de manière univoque du côté des caractéristiques individuelles des enfants : il faut analyser les rapports entre l'institution scolaire et les différentes classes sociales. Un tel abord implique en particulier l'analyse des normes culturelles auxquelles sont confrontés les enfants à l'école et celle des rapports des différentes classes sociales à ces normes et à cette culture.

Il s'agirait, dans un premier temps, de mettre à jour les médiations par lesquelles s'opère la différenciation des destins scolaires en fonction de l'origine sociale.

Je résumerai brièvement une des recherches du CRESAS (1) qui s'oriente dans cette direction. Il s'agit d'un travail qui tente d'analyser les conditions réelles dans lesquelles se fait l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. L'étude est centrée sur les interactions maître-élève. Les questions posées sont les suivantes :

- Les interactions individuelles entre maître et élèves sont-elles réparties également entre tous les élèves ?

- Y a-t-il une relation entre le nombre d'interactions et la performance en lecture à la fin de l'année ?

- Y a-t-il une relation entre le nombre d'interactions et l'appartenance socio-professionnelle de la famille ?

Les résultats d'observations directes en 10 classes montrent que :

- La performance en lecture est liée au nombre d'interactions dont bénéficient les enfants, ceux qu'on sollicite le plus en classe obtiennent les meilleures performances en fin d'année.

- Le nombre d'interactions dont bénéficient les enfants est fonction de leur origine sociale : les enfants des milieux populaires en comptabilisant beaucoup moins que les enfants de la bourgeoisie.

On constate ainsi que la participation de l'enfant à la classe évaluée dans cette recherche par le nombre des interactions maître-enfant constitue un des chaînons intermédiaires par lesquels passe le processus de différenciation dans la réussite en lecture.

(1) PARDO (A. M.), DUCHEIN (C.), BRETON (J.). - Performances en lecture au cours préparatoire. Participation à la classe et milieu d'origine des élèves. - Recherches Pédagogiques, n° 68, 1974.

Il apparaît donc que la mise à jour de toutes les médiations qui interfèrent dans la genèse des difficultés scolaires ne peut suffire à en rendre compte. L'analyse de ces médiations ne constitue qu'un maillon explicatif permettant de comprendre comment cette genèse s'opère mais non pourquoi il y a échecs et difficultés scolaires massifs et électifs, ni quelle est la signification du phénomène échec scolaire pour la société dans laquelle il se produit sous ces formes.

Pour que la compréhension du pourquoi de l'échec scolaire ne soit pas partielle, il faut analyser la fonction que remplit - officiellement et dans la réalité - l'institution scolaire dans la société.

L'école ne peut pas être neutre, apolitique. L'éducation est toujours un choix : choix des contenus et des valeurs proposés aux enfants.

C'est la nature de la société qui détermine le type de pédagogie que l'on y développe et non l'inverse. Aussi, toute recherche du pourquoi de l'échec scolaire doit, selon nous, être intégrée dans une perspective socio-politique et historique qui lui donne son sens.

THE JUXTAPOSITION OF SOCIAL AND INDIVIDUAL APPROACHES IN COMPENSATORY EDUCATION PROJECTS

Dr. A. H. HALSEY
University of Oxford

My argument in this short paper is in principle simple and my conclusion trite. There has been opposition and competition between social and individual approaches in compensatory (1) education projects. But the essential task is to combine them.

I.

The tension between social and individual definitions is a central theme in the history of both the social sciences and of public policy. An exhaustive review of these two related histories would be out of place here but two classic examples may usefully be cited. One is the history of economic theory and governmental policy with respect to unemployment. Explanations of unemployment have had broadly either a social or an individual character. For example, the individual type of explanation was embodied in the British 1834 Poor Law. This is not to say that there could not be argument as to the importance of the individual factors such as laziness, drunkenness, lack of intelligence, genetic inferiority, etc. That debate continues and current empirical work remains an attempt to explore the psychological factors involved. By contrast, the general theory put forward by John Maynard Keynes in the 1930s embodied an explanation of unemployment which in effect took the distribution of individual psychological attributes for granted and postulated causative factors in the structure of the economy and society. The explanation of unemployment was therefore in terms of aggregate levels of demand, levels of investment and propensity to consume etc. Thus fundamentally what has been happening in the history of unemployment theory is that various kinds of macroscopic theories (Keynesian, Marxist and other) have put forward explanations of the rate of unemployment assuming individual attributes as given while, on the other hand, other types of theory and administrative policy have taken the attributes of society as given and advanced explanations as to why Mr. Smith and not Mr. Jones has been unemployed. The distinction might be summarised as a focus either on rates or on incidence of the phenomenon to be explained. When the two levels of approach are successfully combined in theory and policy there emerges a clear set of distinctions as to the object of explanation and this in turn involves distinctions within the concept itself, for example in this case between, say, involuntary and voluntary unemployment.

A second and parallel classic case, which is crucial to the understanding of modern sociology is Durkheim's explanation of suicide. Durkheim chose this problem precisely to dramatise and demonstrate the existence of a valid level of explanation which could be called sociological. He chose suicide as a phenomenon which would be widely and commonsensically agreed to be quintessentially individual and private. He then proceeded to show that an explanation of the phenomenon could be produced which contained no reference to individual states of mind but instead relied entirely on social facts and social forces - "suicidal currents" as he put it. But again it should be noted that in order to make this contribution successfully Durkheim focused his theory on rates of suicide among distinct social groups and not on the incidence of suicide as between one individual and another. Again, a complete account of the phenomenon of suicide involves the integration of both sociological and psychological theory.

II.

The history of educational approaches to the abolition of poverty, "deprivation", "disadvantage" or any of the other contemporary euphemisms for the unequal distribution of life chances, can be written in the same general terms. This is true for both the development of theoretical explanations and for the programmes and policies which have been pursued. Each either reflects or rationalises the other. For example, on the side of

---

(1) I do not like this label, being in broad agreement with Basil Bernstein's view that "education cannot compensate for society". As we argued in Educational Priority, Vol. 1, it would be better to use the concept of complementary rather than compensatory education to describe the aims of projects of the EPA type in Britain.

theory, James Coleman, in his famous report to the American Congress, emphasised a Durkheimian or social factor in the explanation of low levels of educational performance among black children. The factor in question was the presence or absence of other black peers in the school or the school class. In other words, the social fact of a homogeneous racial peer group was crucial in determining average individual levels of performance. Translated into policy terms, this theoretical finding was the basis for American bussing programmes, designed to break up black peer groups and to expose individuals to educationally more advantageous group norms of aspiration and performance. We have here, then, a clear example of the social approach in which the phenomenon to be explained is the equivalent of a rate, i.e. average levels of performance in a given social group. By contrast, there are the numerous compensatory education programmes which concentrate on the identification and prediction of individual failure by close study of the psychological characteristics of particular children. When this theoretical approach is translated into action it takes the form of remedial educational treatment tailored to the needs of each individual child.

In order to understand what successful combination must mean, it is instructive to look at the distinctive dangers of the social as opposed to the individual approach. Put in the crudest terms, it may be said that the social approach is vulnerable to the ecological fallacy and the individual approach vulnerable to the fallacy of composition. In practice, either of these vulnerabilities can assume a crude or a subtle form. The traps which await the social approach may be illustrated by an over-simple interpretation of the theory put forward in the British Plowden Report with respect to educational priority areas. In effect, what was advanced was a geographical theory of deprivation. Lady Plowden and her colleagues described, with a good deal of evidence, the coincidence in particular districts of disadvantages in the social and economic environment and in the circumstances of schools. These bad conditions, internal and external to the school, are not randomly related but correlated so that it is possible, using a combined index of social and educational disadvantage, to draw a map of deprivation. The indices of external disadvantage include measures of the occupational composition of the local population, its housing standards and its income levels. The educational components of the index include teacher and pupil turnover rates, the age of building, etc. The resultant map shows "black spots" of particular school catchment areas and districts characteristically concentrated in the inner rings of the conurbations though not exclusively so. The average degree of educational and social deprivation in the black spots is undoubtedly low by national norms. For example, in some EPA districts the levels of reading attainment among children are a whole standard deviation lower than the national norm. Thus, these geographically demarcated deprivations have a reality. Nevertheless, it is a fallacy to translate from average conditions to a prediction about individual circumstances and individual performance. To put the matter more sharply, it has to be made explicit that, however the map is drawn, the number of children who are deprived or disadvantaged is likely to be greater outside the EPA areas than inside them. This apparent paradox is, of course, a consequence of failing to distinguish between group averages and individual children. This is the ecological fallacy and it is illustrated in the context of the British EPA action research by Mr. Jack Barnes in Volume 3 of our series.

As an illustration of the dangers of the fallacy of composition, we can take an interpretation, also over-simplified, of Jencks' thesis in Inequality. Jencks shows that, in a path analysis, the path coefficients for education, where either income or occupational status is treated as the dependent variable, are low. In the model used by Blau and Duncan and others which Jencks follows there remains a large unexplained variance. Jencks concludes that "much of the variation is probably due to chance" and, "income also depends on luck: chance acquaintances who steer you to one line of work rather than another, the range of jobs that happens to be available in a particular community .... whether bad weather destroys your strawberry crop .... and a hundred other unpredictable accidents". He then goes on to dismiss the recently orthodox view that educational reform was the best mechanism for breaking the intergenerational curse of poverty. Instead, he emphasises what may summarily be termed the luck hypothesis. This is a subtle form of unsociological or individualistic explanation. From this point of view the criticism advanced by James Coleman in the Harvard Educational Review (Perspectives on Inequality) 1973 clearly makes the point. He criticises Jencks essentially for failing to distinguish clearly between two meanings of inequality - inequality of opportunity and inequality of result. In effect, this is again the distinction between incidence and rates. Coleman argues that Jencks' intention is to discuss inequality of result but in fact he spends his time on inequality of opportunity. What Jencks demonstrates of course, is that equalising opportunities through schooling will not change inequality of income as between individuals. Schooling explains only about 12% of the variance in income. Coleman complains that the explanation for the inequality of income accruing to jobs is not what would explain who happens to occupy those jobs. The former problem is the sociological one and is not directly tackled by Jencks. The large unexplained variance, which he attributes to luck and a capriciously if not arbitrarily distributed competence raises an issue of the greatest importance. But surely there is no reason to suppose that because we cannot identify the causes of a result we should infer that those causes are random rather than part of some more systematic feature of society. In other words, the composition of individualised fortune and misfortune may produce theoretical error in that, looked at with sociological imagination, the composition may be related to the structural features of society.

This point is perhaps particularly important in discussions of the disadvantages of racial and ethnic groups in society. The low-performing black child is a fact. But the disadvantaged black community is not simply the addition of individual low performance. There is also a separate world of opportunity and discrimination within which individual variation still exists but distributed around socially determined average performances.

III.

I have said that the conclusion is the trite one that combination of the two approaches is required. In practice, combination is far from trite. Both theoretical subtlety and administrative skill is called for. Theoretically it is necessary to distinguish different units and different facets of the phenomenon of disadvantage. For example, in applying positive discriminatory policies we have to distinguish between nations, regions, districts, schools, school classes, ethnic groups and the family. Much of the confusion in cycle of deprivation theories involves failure to distinguish the units involved. Does the cycle refer, for example, to families or to classes? What is appropriate positive discrimination at a macroscopic level may be inappropriate at a more microscopic level.

However, it must be asserted that there is no necessary opposition between work at the different levels. For example, we may consider the experiments which are burgeoning in Britain with educational visiting as a positively discriminatory device. These have their origins in the West Riding educational visitors scheme described in our Volume 4, edited by George Smith.

The combination of the different levels can be seen if we draw an historical parallel between the health visitor and the educational visitor. The social approach to the explanation and treatment of communicable disease is reflected in nineteenth century sanitary measures and the introduction of compulsory vaccination at the national level. The health visitor, however, carried post-germ theory hygienic practices down to the level of the family and the individual on a positively discriminatory basis, spreading a new element of culture to groups and to individuals according to need. The educational visitor service fits at the most macroscopic level to measures for universal schooling and pre-schooling. Within the framework of universalism in this sense positive discrimination is applied to smaller and smaller units. As between districts and schools there can be broad differentials in the allocation of resources. But at the individual level the same principle can be carried to the point of one to one tuition according to need.

Looked at in this way, a programme which focuses on the national organisation of pre-schooling or a second programme which focuses on realising the principle of the community school, or a third programme which concentrates on psychological tests to predict the likelihood of subsequent failure in the case of individuals can all be fitted together coherently in educational approaches to the mitigation of disadvantage.

ADDENDUM

Mrs. T. Smith and Mr. T. James
Department of Social and Administrative Studies
University of Oxford

I.

This paper, a sequel to that prepared by Dr. Halsey, extends the argument about positive discrimination in education by considering the processes of applying such a policy in practical situations.

Dr. Halsey's paper makes the distinction between an approach which concentrates on macro-level social and societal factors and a micro-level approach concerned with individual characteristics. It argues that there are risks in using either approach exclusively and that there is much to be gained from their combination in overall strategies. Within either approach, when one considers their practical implementation, there are also distinctions between strategic levels. In applying a policy of positive discrimination in favour of groups or individuals, one needs to consider analysis and provision separately - analysing the need for discriminatory action on one hand, and providing for that need on the other.

By analysis we mean the process of identifying areas, groups or individuals which takes place partly at the level of national policy making and partly at the local level of intervention. Provision itself is the response at the local level to the allocation of additional resources by setting up programmes in particular ways. The distinctions provide a useful framework; but it is the interrelationships between analysis and provision, strategy and action, at different levels, which interest us. It is in the light of these interrelationships that we wish to refer to the recent British example of positive discrimination in education, the educational priority areas policy.

EPA policy at a national level is primarily a means of distributing extra financial and material resources to schools situated in areas of social deprivation. Schools are designated EPA schools if high percentages of their students, or if their catchment area populations, have certain characteristics of deprivation. Although the criteria and levels of deprivation are fixed by the local education authority, the types of criterion to be used are suggested by central government; they include such items as occupational status, family size, receipt of state benefits, housing conditions, poor school attendance, proportion of handicapped children, incomplete families and proportion of children unable to speak English.

Thus, EPA policy at the national level employs indices which apply to whole school catchment areas rather than individual children within them, in order to direct additional resources to those schools. Their function is to identify the "target population", not to specify the action taken with that population.

Let us use an example of EPA policy to introduce the dilemma between social and individual indices.

Dr. Halsey argues that the fallacies inherent in each approach if applied alone may be cancelled out if they are combined. If group indices, whether educational, economic or social, are used to identify areas, groups or schools in need, so the argument runs, many children will be included who on an individual basis would not be considered disadvantaged. Similarly, it is likely that as many disadvantaged children will fall outside the designated groups as within them (1). If, on the other hand, selective screening on the basis of individual indices is used to identify disadvantage, we ignore the local social and educational context of the individual child's achievement.

---

(1) See H. Acland: "Plowden in Retrospect", New Society, 9 and 16 September 1971.

J. Barnes & H. Lucas: "Positive Discrimination in Education; Individuals, Groups and Institutions", in T. Leggatt (ed): Sociological Theory and Survey Research: Institutional Change and Social Policy in Great Britain, Sage, London, 1974.

It is worth noting that both types of indices are used, at different levels in the analysis. The identification of disadvantage, at both the national and the local authority level of analysing the problem, is based on group indices; within the designated group analysis may be more precisely used to identify different subgroups and individuals with differing needs and strengths. While the identification of EPAs at the national or local authority level is a means of allocating resources differentially, the EPA action-research projects in five areas represented an attempt to carry out the more precise daignosis and programme development which is necessary to provide locally relevant solutions. Quite different lines of work were followed by the five projects according to their assessment of problems and required action. The various programmes which resulted from this work were reported (1) as demonstrations of possible local strategies which might be seen not as purely local solutions but ones which could be applied in other areas if they appeared appropriate to the problems and characteristics of those areas. In this way the projects fed back into the national EPA machinery developments and recommendations which might affect the policy centrally. In fact little such response has been made to project developments; subsequent changes in national EPA policy have amounted merely to further resources being made available of the financial and material kind already being granted.

We should distinguish between group and individual, social and educational indices. Why, it may be asked, if we are concerned with educational performance, do we not employ educational indices to diagnose the problem and indicate the treatment? The best indicator of an educational problem, one might argue, should be children's performance, either individual or averaged over a class or school. Individuals, in fact, are often selected for remedial programmes on the grounds of poor performance: poor readers in particular are given extra attention or grouped in a special class for special reading tuition or special diagnostic programmes. A national campaign of individual educational screening or assessment, as a basis for individual remedial programmes of this type, would presumably be possible although costly - but it would not necessarily tell us what we want to know. The fact that a particular child scores above or below a certain level tells us precisely that - no more and no less; it tells us nothing about the possible reasons or context for his performance. Nor does it tell us where we might most efficiently and usefully provide an input of resources. Group educational indices tell us slightly more in that they give us an average picture for classes, schools or areas and thus indicate concentrations of poor educational performance. Individual educational screening can thus be no guide to an educational policy of positive discrimination, while group educational indices do at least give us part of the picture.

Social indices, on the other hand, may tell us far more, provided we avoid the ecological fallacy of deducing educational impoverishment from social disadvantage.

First, social indices may be said to stand in for educational variables - they are the factors shown by research to be associated with poor educational achievement. The relationship is one of association rather than strict causality: it is sufficient if social indices can be used to indicate areas or groups educationally "at risk". The use of social indices to select areas does not guarantee us a causal explanation about the mechanisms at work in areas which are educationally "at risk": nor does it enable us to identify without further investigation individuals who are educationally "at risk"; nor does it determine the intervention to be carried out.

Secondly, a combination of social and educational indices is essential if we are to separate low achievement from underachievement. Broadly speaking, we need to distinguish when a child scores below his potential level from when he scores at his level because we should be able to do something about the former if not the latter. For instance, a child scoring below 85 IQ points with a fairly severe level of physical or mental handicap may be in a very different position from a child with the same score level but a very different set of social or individual circumstances; the inhibiting factors in the one case may be largely due to genetic malformation or accidental injury, which we can do little to alleviate, while in the other case they may be largely social and contextual in kind - which we may be able to do something about. The argument is, of course, more complex than this: recent work with severely brain-damaged subjects suggests that change in performance and learning patterns is possible even for low achievers. But the limits of possibility are presumably drawn more tightly. Thus, for any individual child there may be indirect, social or contextual factors at work over and above his own potential which may account for poor performance: children of both high and low ability may suffer from these inhibiting factors which depress their performance levels. Underachievement rather than low achievement is thus the target of policies of positive discrimination.

It follows from this that we are interested not so much in any individual level of performance as in group levels in any particular area. There is evidence to suggest that in areas of educational disadvantage, where group levels are low, this is not due solely to the averaging or levelling out of individual scores but is accompanied by the

(1) Educational Priority, Volumes 1-5, London H.M.S.O.

absence of both very high and very low scores; in other words, the picture is one of certain areas where children on the whole tend to perform consistently below normal. This picture cannot be altered by selecting small numbers of individual children in certain schools for special treatment; diagnosis and treatment must each be carried out on a broader basis. And this picture cannot really be put together out of individual scores: it is the group indices, together with the social indices which put together the significant whole.

Educational achievement is inhibited from reaching potential levels by environmental as well as individual characteristics, and to ignore this is to miss an important opportunity for allowing children their maximum practicable progress. This argument follows from Dr. Halsey's warning about the fallacy of composition: only part of variation in achievements is explicable by individuals' characteristics, and to ascribe the remainder to luck, or a random distribution of life-chances, is to be unrealistic about the part played by social conditions and the cultural milieu of the child.

Thus we have two roles for environmental factors in educational strategy: one to guide the allocation of resources to where they are required, the other to help determine the tactics to be employed. The latter is easy to appreciate, for knowledge of the child's family and peer group context will clearly help the educator to formulate methods appropriate to his abilities and needs. The structures of family socialisation, play habits, and relationship with peers will play a part here; some of these will indicate general elements in a group strategy, for example whether a pre-school group should emphasise language or motor skills, and others may be applicable to individual requirements within the group strategy.

The former is also clear if we see a positive discrimination policy not as a means of directly redistributing cultural advantages, nor of influencing children's progress through their social background by compensating them for that background where it is not conducive to formal learning, but as a method of identifying children who are at educational risk. The use of achievement measures alone to achieve this has been criticised above for not discriminating between low achievement and underachievement. Underachievement implies that children's test scores are depressed at all levels of ability by the operation of inhibiting environmental factors. We could add that if educational criteria for discrimination are applied in schools, then those children who are at risk but presently attending schools with good achievement records will not benefit. This suggests that educational measures applied before school may be as effective indicators as social ones, but they would be difficult to apply and would not readily indicate the risk of underachievement without the addition of social correlates of achievement such as the EPA criteria.

III.

Let us return now to the relationship between analysis and strategy, diagnosis and treatment - the relationship between the identification and definition of the problem, and the implications of that definition for action.

If we define action solely in terms of specific programmes, with carefully articulated aims and procedures, then it would be fair to say that action at a national level does not form part of either the national EPA policy in this country (with one exception) nor the action-research EPA projects - the one exception being the national pre-school programme. This indeed is the logical conclusion of our argument in favour of local diagnosis: a "programme" must arise out of the local analysis if it is to be both theoretically sound and practically efficient. In the sense, then, of "programmes", action is an essentially local-level business, with no place at the national level.

If, however, we are prepared to define action more broadly, in terms of the implications for decision-making which arise from one analysis rather than another, then it is possible to see that we do have action of different kinds taking place at different levels. Let us suggest a framework for the increasingly precise defining of the problem and directing of resources and methods. The first level is the national one: here we have governmental acceptance of a certain research framework of views about the problem and its causes, which leads to decisions about the broad allocation of resources in certain ways to local bodies, perhaps in conjunction with broad guidelines about types of local programmes or action to be undertaken. This level is fairly broad and general. The next level down is the local education authority, which again may make a decision about differential allocation of resources in favour of certain areas within the LEA and/or certain types of programme at the local level, adding possibly the LEA's own resources to those already channelled from higher up. At the lowest level, the individual school or project, local diagnosis can at last result in actual programmes aimed at specific groups or individuals. Here, then, we have a framework with analysis and action possible at all three levels, but in an increasingly precise form the nearer one gets to the ground.

It would be interesting to speculate whether the only action possible at the national level in a decentralised system of education such as we have in Britain, which is strongly centralised organisationally but with local autonomy over content and methods, would be the differential allocation of resources, as has happened with EPA policy. There was an attempt on the EPA action-research programme to set up a national pre-school programme to operate across the five areas; this was not particularly successful, for a number of reasons, one being the strong arguments in favour of locally-based programmes tailored to small local areas and groups. Given the principle of local autonomy traditional to the British system, one would expect a positive discrimination policy based on local diagnosis and local action to be possible within the system. The EPA action-research programme was indeed intended to move from an experimental position outside or parallel to the system using independent funds, to a position within the system relying on local authority funds and willingness to innovate. It may be that this willingness within the system to innovate at the local level is only possible in a decentralised education system; in a centralised system, such local responsibility would surely undermine the whole system's credibility. Here one would expect to find a positive discrimination policy either remaining on an experimental basis, outside or parallel to the state structure, or taking the form of a nationally designed and directed set of programmes - precisely what one would expect the British situation to reject.

IV.

In our attempt to see whether the British EPA action-research programme does fit our framework, let us examine the local level a little more closely, and return to the different types of analyses possible, on individual and social grounds.

The interrelationship between local analysis and local action is a complex one. If the relationship were simple, we could deduce action from analysis, or analysis from action; the presence of a remedial teaching programme, for example, would lead one to infer an analysis which concentrated on individual deficiences in educational functioning. In fact the actual linking is far more complex. The relationship frequently has more claimed for it than is actually the case; grandiose justifications can be wheeled out to support a relatively modest and precisely aimed effort. A language scheme, for instance, may have grand but vague claims made for it, on grounds of "social disadvantage"; or a mixture of social, cultural and economic factors may be brought out to underpin educational programmes with very precise and specific aims. Here the unjustifiable "leap of faith" from "deficit" to remedy is obvious. But there are, equally, examples where a complex analysis of the problems facing an area, family, or individual leads to a more carefully devised interlocking web of programmes operating at different levels of strategy - social and individual.

Some examples will illustrate the complexity. The selection of the five EPA project areas at the outset of the British EPA programme in 1969 was based on a combination of social and educational factors (and political decisions). This produced a number of areas with very different levels of homogeneity. The EPA stereotype of an area with uniform levels of unemployment, housing stress, and other forms of social and family stress, together with high teacher turnover, pupil turnover, and low levels of pupil achievement, breaks down when we consider actual designated areas. The social and educational profile of the West Riding EPA, Denaby Main, is markedly different in many respects from the other EPAs. The general picture is that of a small relatively stable, isolated community, a pocket of intense industrialisation in a non-urban setting - fairly typical of an established and now declining industrial area, in this case coal-mining. Social, economic and educational factors reinforce each other. Geographical insulation reinforces low mobility and low educational performance in comparison to national norms, low wages accompany a fairly comprehensive locally-operated social welfare system covering low-cost housing and free allowance such as coal.

The educational diagnosis applied to Denaby was complex. The community had limited access to certain educational facilities - in this case, pre-school provision - or to educational resources. Children had limited access to certain types of experience - fine motor skills, individual adult attention; and parents had a limited view of their role in their children's development. This is a group level of analysis however which does not necessarily hold true for individual child or family. The analysis led us to two different strategies. First, a number of pre-school groups based on school catchment areas, which emphasised a high level of adult involvement, a high adult/child ratio, and activities aimed at language and conceptual development. This was supported by a local market stall supplying educational toys and materials and information, and accompanied by a programme of home visiting by the staff of the pre-school group. Secondly, a home visiting programme aimed at families with children between the ages of 18 months and 2 years, where a worker visited the homes and worked with parents and children together.

The point to make is that both these programmes were potentially able to combine a group level of analysis and strategy with an individual level, or to move from one level to the other. The pre-school group, operating on fairly traditional organisational lines, was based on a social approach and therefore a group level of analysis: but had within it the potential flexibility to select or exclude particular children for particular treatments. The home visiting programme, which similarly was based on a group analysis and took an age group within one school catchment area, operated with individual families rather than a group and could likewise modify treatment according to individual needs or strength.

Let us look at this in a slightly different way. Whether there is a strict correlation or not between analysis and action, it is certainly true that the range of strategies or approaches one considers relevant is indicative of how widely or narrowly one defines the problem. That is, if we think of the child's potential largely in terms of school-based achievement, we shall probably look for school-based programmes of a remedial type aimed at the individual child. But if we think it is largely a matter of expectations and attitudes on the part of the family, community and teachers, we are more likely to attempt some change through a variety of community, home and school-based programmes. An instance of this is the home visiting programmes which focus on the parent's view and understanding of his role in his child's development. Another would be the market stall providing educational resources to the community.

The transition from analysis to action is always complicated by the question of where to locate the point of greatest leverage: is intervention more feasible in the school situation, or the home? The answer to this question probably has equal weight in determining action as has the analysis of the situation. It may well be that two such apparently diverging strategies as the home visiting programmes derived from the original EPA concept, and the Schools Council early communication skills programme which concentrates heavily on teachers' skills and expectations, would both claim derivation in part from a similar analysis of the mismatch in parents' and schools' expectations and competencies. Here, then, is a clear example of the complex interlinking relationship between analysis of the problem and strategy, with the crucial deciding factor apparently being the estimation of where change is most feasible. The decision here is not whether parents or teachers are likely to be more effective in affecting the entire educational situation for the child, but which group it is easier to influence.

This exploration of the relationship between analysis and action at the local level helps us to see that the correlation is not necessarily straightforward. It is complicated by the intervention of the estimated success or feasibility of one piece of action - programme or strategy - rather than another. And this may well play a part at the local authority and national levels as well as the level of the individual school or project.

V.

In this paper we have tried to explore the process of putting a policy of positive discrimination into practice.

Analysis and action are distinct aspects of this process; we have examined the relationship between these at three levels of operation from national to local. To illustrate this framework we have referred to the examples of the British EPA policy and its associated EPA experimental projects.

There are risks in applying strategies based on either groups or individuals alone; advantages lie in the combination of both at various levels. Again, a combination of indices is essential in guiding the allocation of additional resources and in determining the form of provision and type of programme. Analysis and action are interrelated at each level of strategy. The analysis used nationally to distribute resources may not determine the action taken at local levels, and a particular diagnosis of local characteristics, both educational and social, will be required in developing programmes. The range of national and local factors used to analyse what may appear a fully educational problem will affect the breadth of solutions proposed; in particular, an analysis which leaves out environmental factors may produce purely educational programmes with slight impact on the total situation. Local diagnostic processes may not apply so directly to strongly centralised systems of education, where local conditions cannot affect curricula and methods to any extent. The breadth of possible solutions may be limited also if it is believed that changes in certain quarters, either in the community or in the schools are impractical.

Our framework is a tool for looking at strategies for intervention. The British picture fits the framework quite well; our theoretical arguments for local-level analysis and action coincide with the administrative and empirical possibilities in this country - perhaps an unusual coincidence. It would be nice to see the framework applied elsewhere to educational systems with greater or lesser degree of centralisation.

DE L'EDUCATION COMPENSATOIRE A UNE PEDAGOGIE DE MAITRISE INSEREE DANS SON CONTEXTE SOCIAL

A.M. THIRION et J.P. POURTOIS

Université de Liège, Belgique

I. Le rôle de l'école

La problématique de l'échec scolaire impose la nécessité d'un nouveau cadre conceptuel et méthodologique pour la recherche orientée vers l'explication et vers l'action. Selon M. STAMBAK, les deux questions fondamentales et indissociables sont :

- Pourquoi les échecs sont-ils massifs et électifs ?

- Comment s'opère la genèse des difficultés scolaires, par quelles médiations ?

Les travaux sociologiques des dernières années, principalement ceux de P. BOURDIEU et J.C. PASSERON (1970), sont importants parce qu'ils ont mis en relief, non plus les caractéristiques individuelles, mais la fonction de l'école dans la perpétuation des inégalités sociales. Corrélativement, il devient classique de dénoncer l'ambiguïté du concept d'éducation compensatoire, lié au libéralisme contemporain (MORTON et WATSON, 1971) ; il "détourne l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école, pour la centrer sur les familles et sur les enfants" (BERNSTEIN, 1973).

Cependant, pour rendre compte de l'inégalité sociale devant l'école, la plupart des études sociologiques font appel à des facteurs d'un seul ordre : la plus ou moins grande "affinité" culturelle entre la famille et l'école. Les enfants des classes populaires échoueraient à l'école parce qu'ils seraient à la fois éloignés par leur propre culture et leur propre langage, de la culture et de la langue scolaires, et privés du code nécessaire à la réception de ces dernières.

Les notions de distance et de code sont essentiellement descriptives. Le pouvoir explicatif des études sociologiques est souvent faible, non seulement parce qu'elles ne répondent pas au "comment", le détail des processus médiateurs leur échappe, mais qu'elles ne s'interrogent pas suffisamment sur le "pourquoi", d'où le risque, énoncé par M. STAMBAK, de confondre les effets avec les causes.

Dans l'immédiat, "il faut insister sur le fait que les différences scolaires" (NIZET, 1973). Les mécanismes pédagogiques et institutionnels qui assurent cette conversion ont été négligés dans les explications faisant appel à une plus ou moins grande affinité ou proximité culturelle entre la famille et l'école.

Toute intervention à court ou à moyen terme ne pouvant porter que sur ces processus secondaires, "on se prive ainsi des moyens d'agir sur le système scolaire. On ne s'étonnera pas que les analyses "culturalistes" manifestent un certain fatalisme. Connaissant insuffisamment par quels mécanismes l'école convertit les différences culturelles, on peut difficilement faire en sorte de diminuer leurs effets" (p. 178).

II. Evaluation normative et sélection

Ces mécanismes apparaissent de manière explicite, à l'école primaire, en même temps que les matières à enseigner. Un des plus puissants est lié à l'usage de l'évaluation normative. Ce type d'évaluation joue un rôle sélectif, sur le plan psychologique, par le dépistage qui peut déboucher sur une filière parallèle (enseignement spécial et classes d'adaptation) et sur le plan pédagogique, par la sanction de l'échec qui est le redoublement. De plus, nous avons pu observer, comme C. CHILAND, que la décision de fréquenter une classe d'adaptation ou de redoubler est "souvent liée à des considérations autres que psychopédagogiques, mais administratives et circonstancielles".

En étudiant l'évolution d'une population d'enfants avant et après leur entrée à l'école primaire, l'équipe du CRESAS a montré combien le dépistage arbitraire et le redoublement pesaient sur le devenir scolaire des enfants d'ouvriers (VIAL, 1974). Ce constat a débouché, entre autres, sur une mise en cause radicale des instruments d'évaluation, spécialement les tests.

En l'absence d'outils plus adéquats, il est peut-être utile de se placer sur un plan strictement méthodologique et de noter la confusion entre les finalités de pronostic, de diagnostic ou de contrôle de l'évaluation. Toutes sont légitimes. Ce qui est inacceptable, c'est de confondre, dans le cadre du dépistage, la démarche prédictive, qui est corrélationnelle et aboutit à une probabilité de réussite ou d'échec, avec la démarche diagnostique qui est clinique et plus causale.

Une autre distorsion est de considérer la distribution gaussienne des aptitudes comme pronostic des résultats scolaires en fin d'année. Le niveau d'enseignement est fixé de telle façon que ce pronostic se vérifie : il sera "moyennement" difficile tout en permettant aux meilleurs de s'épanouir et en laissant une mince chance aux "médiocres" (DE LANDSHEERE, 1974). Ces pratiques docimologiques consacrent, non seulement les inégalités devant l'école, mais aussi les contradictions dans l'école dont la plus flagrante est celle entre l'intention de démocratisation : amener tous les élèves au maximum de leur potentialité (ce qui est de toute manière un slogan abusif), et les résultats effectifs de l'enseignement : sélection et dichotomie.

III. Options pour une démocratisation réelle

Comme l'explication, l'intervention peut se situer à deux niveaux : socio-politique (qui correspond au pourquoi) et psychopédagogique (qui correspond au comment).

L'égalité de réussite à l'école, et non seulement l'égalité des chances, suppose une politique éducative globale et une politique tout court. La démocratisation des études n'est plus alors un projet autonome, mais s'intègre à un projet politique plus vaste dont l'objectif n'est pas d'abord de favoriser la mobilité des individus mais de changer leurs relations de domination et de pouvoir entre les groupes sociaux.

Selon PERRENOUD (1974), un réel projet de démocratisation devrait amener trois transformations essentielles dans les effets de la scolarisation :

- l'élévation du niveau moyen d'acquisition ou de compétence, à âge égal ;
- la réduction de la dispersion des niveaux individuels autour du niveau moyen (homogénéisation) ;
- l'affaiblissement de la relation statistique entre niveau individuel et origine sociale.

Une solution adéquate à long terme et à large échelle serait d'"individualiser, au moins différencier par petits groupes, les ressources pédagogiques, le temps d'apprentissage, les méthodes d'enseignement de telle sorte que chaque élève s'approche autant que possible d'un modèle d'habitus pris comme norme ou point de référence" (p. 80).

IV. Application d'une pédagogie de maîtrise pour les apprentissages fondamentaux

Cette option a été choisie par l'équipe liégeoise pour les apprentissages fondamentaux en première année primaire qui sont autant d'obstacles pour les enfants des travailleurs, spécialement la lecture. La réussite de ces apprentissages ne peut être entièrement déterminée par l'action menée au niveau préscolaire, mais nécessite des stratégies ajustées aux savoirs particuliers qui apparaissent à l'école primaire. Notre action à ce niveau a été plus précise, mais plus restreinte qu'au niveau de l école maternelle. Elle procède cependant du même esprit, puisqu'elle se refuse à envisager les difficultés scolaires sur le modèle pathologique impliquant des interventions rééducatrices spécifiques. Par ailleurs, "instruire n'est pas sélectionner. Au contraire, c'est s'efforcer que tous réussissent. C'est donc lutter contre la courbe de Gauss prise comme modèle de sélection" (DE LANDSHEERE, 1974).

L'objectif est plutôt de réaliser les conditions d'une pédagogie de maîtrise, c'est-à-dire d'amener tous les élèves à réaliser des objectifs opérationnellement définis. Dans cette perspective, l'enseignement est organisé de façon que chaque enfant progresse selon des modalités et des vitesses différentes. Ce n'est plus une courbe de Gauss, mais une courbe en J qui traduit la distribution des résultats de la classe après l'apprentissage.

Cette méthodologie du mastery learning nous a paru la seule à pouvoir réaliser, dans le système scolaire actuel, une individualisation vraie dans un enseignement collectif.

Quel principe fondamental a guidé l'action ? Les conditions d'un enseignement optimal pour tous ont été organisés par l'intermédiaire d'un éducateur autonome : le chercheur n'a pas à dicter à l'enseignant sa pratique quotidienne. Il s'agit d'arrêter en plein accord avec lui une méthodologie de la définition d'objectifs et de la construction d'instruments d'évaluation aussi cohérent que possible avec le contenu et les méthodes de l'enseignement donné.

Cette méthodologie a été appliquée aux deux apprentissages fondamentaux en première année, la lecture et la mathématique. Pour la lecture, nous nous sommes centrés sur le système d'évaluation. Par contre, pour l'apprentissage de la mathématique qui suppose l'organisation progressive d'un système d'opérations mentales, nous sommes intervenus à la fois dans la définition des objectifs, la construction du curriculum et du système d'évaluation. Les étapes poursuivies peuvent se schématiser comme suit :

- Une première phase concerne la définition des objectifs généraux (grandes intentions) ; construction progressive des concepts mathématiques de base (relation, ensemble, nombre).

- Objectifs finaux que tous devraient atteindre en fin d'année : l'analyse des notions à maîtriser permet d'établir des grandes unités.

- La définition des objectifs spécifiques repose sur deux démarches :

  . l'analyse de contenu qui détermine les dimensions pertinentes de chaque unité, et

  . l'analyse des comportements attendus des élèves pour chaque unité.

Cette démarche aboutit à l'élaboration d'un modèle théorique :

- des dimensions pertinentes à évaluer pour chaque unité d'enseignement,
- des valeurs possibles de ces dimensions,
- des règles de génération d'items.

Elle permet de définir opérationnellement le domaine couvert et garantit que les items choisis pour représenter ce contenu sont aussi équivalents que possible. Grâce à ce modèle, l'enseignant peut construire de petites épreuves périodiques qui s'ajustent le mieux possible avec son enseignement. En termes techniques, il s'agit d'une évaluation centrée sur la maîtrise des objectifs (criterion referenced evaluation) à partir de tests référenciés à un univers (universe defined test).

Enseignant et chercheur

- analysent

  . les progrès de la classe pour les différents items,
  . les progrès de chaque enfant aux différents items d'un même contrôle,
  . l'évolution des progrès d'un contrôle à l'autre ;

- discutent des conséquences qui en découlent (au niveau de la classe et au niveau individuel).

Dans la perspective d'un mastery learning, il est indispensable que le maître tire toutes les conséquences de son évaluation et s'efforce de donner à chaque enfant le traitement qui correspond à ses besoins.

La tâche n'est pas facile. Elle exige une organisation de la classe fondamentalement différente d'un enseignement frontal s'adressant à la moyenne du groupe. C'est tout un nouveau répertoire de comportements qu'il faut créer pour réaliser les conditions d'une vraie individualisation de l'enseignement.

Les modalités de l'action peuvent paraître à première vue contraignantes et incompatibles avec une pédagogie vivante et fonctionnelle. Le but est de réaliser les fonctions de diagnostic et de contrôle que nécessite toute pédagogie. Les instruments d'évaluation ne dictent pas l'enseignement. Au contraire, discutés et construits avec les enseignants, ils s'ajustent le mieux possible à leur initiative et à celle des enfants. Le rôle du chercheur est d'organiser l'information, le feedback, qui facilite une régulation de l'apprentissage et une auto-évaluation pour l'enseignant.

Résultats

Notre recherche a débuté en 1971 pour la lecture et en 1972 pour la mathématique, dans les deux classes de première année d'une école primaire d'un quartier populaire de la Ville de Liège. Ces classes expérimentales ont été comparées à des classes témoins de même niveau socio-économique.

1. Evaluation interne (évolution des groupes expérimentaux)

- L'évaluation formative permet par son caractère critériel et analytique de suivre le déroulement du processus jusqu'à la maîtrise des notions clés par la majorité des élèves.

- Les résultats observés à des tests normatifs de lecture et de mathématique sont toujours supérieurs aux résultats prédits un an plus tôt à l'aide des batteries pronostiques (1) (DETHEUX, 1974).

- L'analyse du journal de classe, les contacts avec la classe, les réactions au cours des séminaires préparatoires témoignent des modifications dans les comportements et les attitudes des enseignants des classes expérimentales. Leur souci de varier l'approche des notions, d'évaluer d'une manière plus analytique et critérielle, d'adopter l'enseignement aux rythmes observés chez les enfants, montre qu'ils ont intériorisé les stratégies les plus importantes de la méthode de travail. Mais, et surtout, ces nouvelles stratégies supposent un profond remaniement des attitudes. Chaque enfant existe aux yeux de l'enseignant et bénéficie, de sa part, d'une attente positive.

  Il faut noter cependant que si les enseignants maîtrisent parfaitement le système d'évaluation, ils n'en tirent pas toutes les conséquences. La plus importante serait de faire éclater l'unité-classe. Les enseignants en sont convaincus mais ils hésitent à organiser des groupes de niveaux travaillant de manière autonome, à favoriser des associations complémentaires, souples et provisoires, où les enfants s'enseignent mutuellement.

2. Evaluation externe (comparaison avec des groupes de contrôle)

L'évaluation externe confirme les résultats mis en évidence par l'évaluation interne.

(1) L'évaluation pronostique ne préjuge ni des objectifs ni des méthodes d'intervention pédagogique. Elle permet d'évaluer l'efficacité de l'action éducative à l'écart positif entre notes prédites et observées.

- Aux examens standardisés organisés par la Ville de Liège, les performances des classes expérimentales sont supérieures à celles des classes témoins pour toutes les structures proposées. On n'observe que de très rares exceptions à cette règle. L'écart se creuse surtout pour les structures inhabituelles d'exercices impliquant chez l'enfant une flexibilité et une réversibilité plus grande de la pensée.

  Le follow-up en deuxième année primaire semble confirmer l'avance des groupes expérimentaux. Ces résultats sont importants car ils montrent que, non seulement les connaissances factuelles, mais aussi certains objectifs de transfert et d'expression peuvent être maîtrisés (1).

- Par ailleurs, les notes observées et les notes prédites ont été comparées dans les groupes expérimentaux et de contrôle. Les classes expérimentales qui avaient une moyenne prédite égale aux groupes de contrôle ont obtenu le gain le plus important. Les résultats ont été nettement meilleurs que les prédictions.

Les résultats sont non seulement supérieurs, mais présentent une beaucoup plus grande homogénéité, par opposition aux classes de contrôle, où les différences entre enfants ont tendance à s'accentuer et où se constituent des groupes fort et faible, dont la distance s'accroît tout au long de l'année.

Les résultats ont été analysés selon l'appartenance socio-économique. Trois groupes ont été établis en combinant le niveau professionnel et scolaire des parents : défavorisé, moyen, favorisé. Dans les classes de contrôle, les performances des trois groupes restent distincts, les "défavorisés" n'atteignant pas les critères de maîtrise. Dans les classes expérimentales, les différences entre les trois groupes sont non significatives.

Une évaluation continue analytique et critérielle permet à l'enseignant de prendre conscience des difficultés rencontrées par les élèves, de réajuster son enseignement au niveau collectif et individuel, et de conduire chaque enfant à la maîtrise du critère prévu.

D'une manière générale, les résultats des évaluations interne et externe traduisent des transformations jugées essentielles dans une perspective de démocratisation de l'enseignement élémentaire :

- élévation de la moyenne
- réduction de la dispersion des niveaux individuels (homogénéisation),
- affaiblissement de la relation statistique entre niveau individuel et origine sociale.

V. Intégration d'une pédagogie de maîtrise dans une coopérative d'activités éducatives

L'équipe de Mons utilise des stratégies d'apprentissage différencié et optimal en y associant la participation et l'engagement des parents. Une coopérative d'activités concrétise ce partage de la fonction éducative. Quatre-vingt dix familles, dont les enfants âgés de 5 à 7 ans, sont soit à l'école maternelle, soit en première année primaire, participent actuellement à cette expérience.

Les parents et les éducateurs professionnels se réunissent et confrontent leurs vues. Une finalité commune se dégage et réside dans la recherche de contextes d'apprentissage améliorés en vue de faciliter le développement optimal des aptitudes de l'enfant. Dès lors, les objectifs à atteindre sont discutés et négociés sur la base des possibilités matérielles, affectives et cognitives qui sont présentes dans le milieu naturel. Des activités visant des apprentissages spécifiques sont recherchées tant par les parents que par les éducateurs professionnels. Les chercheurs élaborent l'analyse des activités didactiques sous l'angle de l'apprentissage de maîtrise et les résultats de leurs travaux font partie intégrante des produits de la coopérative.

La réalisation de semblable entreprise jette les fondements de l'école de la communauté locale et dynamise les relations et les échanges qui s'opèrent entre ses membres.

---

(1) Il est dommage que dans la littérature actuelle, objectif de maîtrise soit uniquement synonyme de connaissance factuelle.

Les finalités éducatives

Les activités choisies reflètent les intentions didactiques et les mobiles culturels des personnes concernées. C'est donc également un moyen qui permet l'expression des projets éducatifs des enseignants et des parents. Le contenu des activités est discuté et analysé, ce qui a pour effet de réduire la disparité des finalités éducatives. De plus, les parents découvrent les caractéristiques psychologiques de leur enfant en situation d'apprentissage et établissent avec lui une relation nouvelle.

Au départ, les parents s'alignent presque exclusivement sur les objectifs qu'ils perçoivent au niveau des apprentissages de type scolaire. Apprendre à lire, à écrire, à calculer sont au centre des préoccupations didactiques des adultes. Ces observations montrent combien la famille actuelle est scolarisée dans son désir d'apprendre à l'enfant.

Sur ce thème, il faut remarquer que les finalités éducatives évoluent au cours de l'expérience. Elles peuvent être regroupées et explicitées actuellement sous l'angle de la recherche de toute situation favorisant le développement optimal de l'enfant.

La pédagogie de maîtrise, loin de minimiser cet objectif général, est utilisée en vue d'éclairer les déterminants qui composent chaque situation et processus d'apprentissage. La finalité didactique consiste, dès lors, à conduire tous les enfants à la maîtrise d'objectifs opérationnellement définis.

La pédagogie de la maîtrise

Les chercheurs mènent l'analyse visant à spécifier les objectifs généraux, finaux et spécifiques des contenus d'apprentissage. Au cours de cette phase, le modèle d'analyse élaboré par L. D'HAINAUT (1970) est utilisé en vue de produire et de décrire les objectifs.

Chaque activité ou unité didactique est décrite et formulée en cinq composantes : le contexte didactique, la consigne, l'objet didactique, l'activité mentale sous-jacente et le critère de réussite.

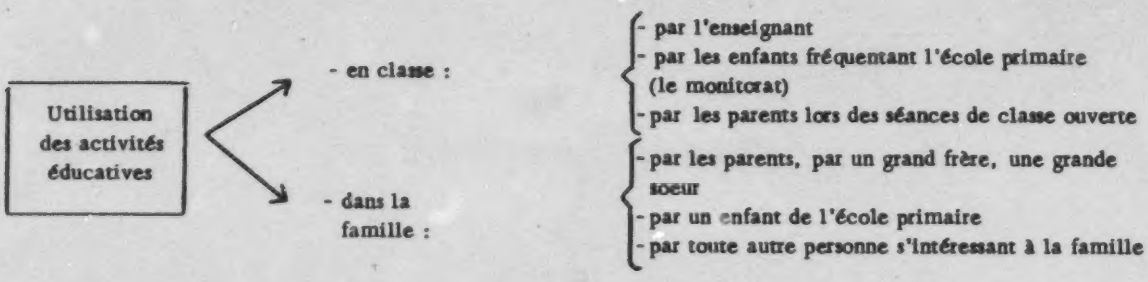
Les activités ainsi analysées sont remises aux parents et aux enseignants qui, en groupe ou individuellement, formulent une analyse critique après avoir expérimenté et évalué le programme.

Les visées de l'apprentissage sont clairement exprimées. L'enfant doit réussir et ses démarches opératoires sont observées en vue de rechercher le niveau optimal de stimulation pour chaque enfant. L'échec n'implique plus un jugement par rapport à une norme arbitraire, mais constitue une observation positive qui entraîne une analyse, une refonte ou une modification des procédures didactiques utilisées.

L'animation de la coopérative

La coopérative d'activités regroupe les trois cents activités actuellement expérimentées. Cet outil didactique qui répond aux besoins et aux motivations des enfants et des adultes, peut être utilisé dans divers contextes et par différentes personnes.

Le schéma ci-dessous illustre ces différents aspects :



L'animation de la coopérative vise à :

- susciter entre l'école et la communauté des relations de coopération ;
- sensibiliser les adultes aux besoins d'expérimentation et d'expression des enfants ;
- nouer avec les enfants et entre adultes des relations interpersonnelles valorisantes et sécurisantes ;
- initier les adultes à l'observation de l'enfant en activité et à l'analyse de l'environnement éducatif de la communauté.

En classe :

Programmes sur mesure et monitorat

L'enseignant, en possession de la banque d'activités, a la possibilité d'élaborer des programmes sur mesure, selon une approche individualisée. En effet, dès qu'une difficulté est perçue au niveau des apprentissages, l'enseignant est en mesure d'établir très tôt un diagnostic psychopédagogique, de proposer des activités relevant d'un secteur fonctionnel défini. De plus, il pourra générer la classe d'activités qui recouvrent le concept. En d'autres termes, l'enseignant créera des exercices nouveaux au départ de l'objectif non maîtrisé par l'enfant.

En classe, les élèves fréquentant l'école primaire sont invités à participer aux activités des enfants de l'école maternelle (monitorat).

Une forme de relations nouvelles s'établit entre grands et petits. Un climat d'éducation communautaire naît à travers l'attention accrue qui se manifeste au niveau des apprentissages des enfants.

La participation plus active de chacun est notoire. Le travail valorise tous les enfants. Si les grands y trouvent entre autres des raisons de fierté, des techniques de travail, une confiance en soi, une préparation au rôle de parents et des relations socio-affectives, le jeune enfant enregistre d'autres bénéfices : enseignement plus individualisé, une aide plus directe, un langage plus proche du sien, des interventions plus adaptées.

Avec la famille :

Provoquer la création d'une coopérative d'activités éducatives n'est pas suffisant. Encore faut-il entretenir et amplifier ce mouvement tout en éclairant sa direction. C'est là que se situe le rôle du chercheur. Chaque semaine, il visite les familles concernées par l'expérience. Ses attributions sont multiples :

- prendre connaissance des problèmes rencontrés à l'occasion de la réalisation des activités durant la semaine qui a précédé sa visite ;
- proposer et expliciter de nouvelles activités ;
- prendre conscience, lors des entretiens, à l'aide de techniques spécifiques, du climat éducatif de la famille et des facteurs qui constituent un obstacle à la réalisation de certains objectifs du programme.

Grâce au magnétoscope, des films montrant la réalisation des activités didactiques dans la famille sont projetés dans le local, souvent une classe de l'école, où les parents du quartier se réunissent. Au cours du séminaire qui s'engage, l'animateur concrétise l'expression : "les parents enseignent aux parents", sous la forme didactique de l'auto-enseignement par la découverte de comportements éducatifs ignorés.

A partir de ces films, des discussions s'engagent sur les activités proposées. Les parents exposent leur situation, confrontent leurs procédés. Des problèmes d'éducation surgissent. L'enseignant participe activement aux discussions, communique ses observations aux parents. Il est ainsi initié à son rôle nouveau d'animateur. Dès cet instant, il ne travaille plus seulement avec l'enfant mais aussi avec ses parents réalisant ainsi une synergie éducative.

VI. Limites et perspectives d'une pédagogie de maîtrise

Nos tentatives ne remplissent que très imparfaitement les exigences d'une pédagogie de maîtrise qui doit permettre à chaque enfant de progresser selon des vitesses et des modalités différentes (1). Cependant, elles ont introduit une rupture dans le processus d'échec scolaire. Les indices de l'efficience du processus éducatif coïncident avec les transformations caractérisant un projet réel de démocratisation. Dans une perspective de dépathologisation, c'est assurer une école plus efficace qui permettrait un réel partage entre difficultés banales et difficultés de résistance à une pédagogie optimale, nécessitant une investigation approfondie et des soins spécialisés (CHILAND, 1971).

Les stratégies de maîtrise sont importantes parce qu'elles amènent à s'interroger sur la finalité et la validité de l'action éducative. Celle-ci n'est validée que si elle produit le type de changement souhaité et choisi. Comment a-t-on pu accepter si longtemps que les connaissances en fin d'année scolaire se distribuent selon une courbe de Gauss caractéristiques des phénomènes aléatoires ? "A mesure que nous savons mieux comment les différences dans les apprentissages scolaires sont maximisés ou minimisés, notre responsabilité s'accroît" (BLOOM, 1972).

Dans sa conception étroite, la pédagogie de maîtrise vise avant tout une gestion rationnelle et efficace de l'apprentissage. Il est surprenant dit B. BLOOM qu'elle ait surtout été appliquée dans les universités. Est-ce vraiment si surprenant ? La visée du mastery learning s'accorde bien avec les valeurs de la société actuelle où les rapports de classe sont dominés par la connaissance scientifique et ses applications technologiques.

Le véritable enjeu au niveau préobligatoire et obligatoire serait de reconnaître le droit à l'acquisition des connaissances fondamentales pour tous les enfants. Il s'agirait, en quelque sorte, d'"opérationaliser" le principe d'égalité. Dans cette perspective large, la pédagogie de maîtrise ne peut se réduire à une technologie : elle a des implications théoriques et méthodologiques importantes.

Des pratiques d'évaluation qui sont séparées (dépistage) ou juxtaposées (contrôles normatifs) à l'apprentissage, et qui ignorent les résultats du processus éducatif antérieur ou concomittant, n'ont de sens... que dans un but de discrimination sociale (CAMPOS, 1974). Ces pratiques renvoient toutes à la notion d'aptitude conçue comme indépendante du processus éducatif : ce qui se justifie plus dans le cadre d'une sélection sociale que d'une démarche explicative (BISSERET, 1971). Dans une intervention pédagogique optimale, évaluation et apprentissage, résultats du développement et résultats du processus éducatif apparaissent comme indissociables. Comprise ainsi, une pédagogie de maîtrise nécessite une évaluation formative et l'intégration des processus éducatifs caractérisant un milieu donné. Elle soulève alors plus de problèmes qu'elle n'en résout et suppose des conditions méthodologiques et institutionnelles nouvelles.

Nous ne disposons pas actuellement des outils méthodologiques nécessaires à une pédagogie de maîtrise. Le modèle logique, algorithmique d'analyse des contenus et des comportements qui précède souvent une telle expérience, ne peut être confondu avec un modèle d'apprentissage. Celui-ci, construit à partir de la réalité, nécessite des validations expérimentales pour reconstituer les étapes et les cheminements de l'enfant et du groupe et des validations statistiques, notamment pour vérifier la pertinence ou réduire les dimensions retenues. Il serait temps que la docimologie et la théorie des tests jusqu'ici dominée par un souci de sélection, se situent plus consciemment par rapport aux théories pédagogiques nouvelles et développent des procédures adaptées à ces nouvelles finalités (CARDINET, 1973). En particulier, les tests à référence critérielle, utilisés pour l'évaluation formative, remettent totalement en cause les théories classiques de la fidélité et de la validité (TOURNEUR, 1974).

Outre ces problèmes particuliers de méthodologie de la recherche, le chercheur devra clarifier des dimensions nouvelles du processus d'enseignement et d'apprentissage. Une pédagogie de maîtrise insérée dans un contexte communautaire suppose un autre rapport à la connaissance, et par conséquent, un autre rapport entre les personnes.

---

(1) Théoriquement, on ne pourrait décider de l'impossibilité d'un apprentissage que lorsque tous les moyens et toutes les méthodes auraient été essayés.

En particulier, les attentes positives des éducateurs vis-à-vis des possibilités de l'enfant et du groupe, et corrélativement la valorisation individuelle et collective jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

Lorsque la fonction éducative tente d'intégrer les valeurs d'un groupe social, et non pas seulement les normes scolaires, et qu'elle se partage entre différentes personnes, chacun devrait être en mesure de comprendre les objectifs et les critères d'évaluation.

En particulier, dans notre travail, les objectifs et les instruments d'évaluation ont été définis, construits et réalisés avec les enseignants qui disposaient ainsi de moyens d'auto-évaluation qui ont favorisé leur autonomie. Ces outils peuvent être reconstitués et utilisés indépendamment de la présence du chercheur. Ce qui est utile dans une perspective de généralisation. Si on distingue comme B. BERNSTEIN (1973) des méthodologies de la recherche qui engendrent des pédagogies visibles ou invisibles, la méthodologie que nous avons utilisée assurait la "transparence" des outils qui sont rendus maîtrisables et critiquables. Cette caractéristique a joué un rôle important dans la coopération entre chercheurs et enseignants.

On assiste actuellement à des controverses concernant la définition des objectifs, opérationnels ou non, et les méthodes d'évaluation, formelle ou informelle, c'est-à-dire entre deux conceptions de la recherche en éducation, l'une technologique, l'autre anthropologique.

Dans le cadre d'une recherche-action, ces deux perspectives ne paraissent pas inconciliables. Le chercheur peut travailler avec les éducateurs afin d'optimiser le processus éducatif. Ensemble, ils développent des méthodes qui permettent d'assurer la maîtrise d'objectifs clairement définis. L'évaluation, en particulier l'évaluation formative, a une fonction de régulation dans le processus de maîtrise. Mais, par ailleurs, il serait nécessaire de disposer de moyens d'évaluation qui assureraient une fonction de clarification des valeurs, des attitudes, des structures de communication, des implications affectives, idéologiques et politiques de l'intervention. En effet, la réalisation d'une pédagogie de maîtrise se heurte à des obstacles objectifs et subjectifs qu'il est important d'expliciter.

Ainsi, la classe traditionnelle est un carcan qui réduit les possibilités d'ajustement temporel. "Le système de classes rigides ne devrait pas être remplacé par un seul autre mais par plusieurs agissant en interaction et ménageant, en particulier, une place importante à l'apprentissage individualisé" (DE LANDSHEERE, 1974). Dans un tel contexte, la réflexion et l'action en groupes souples, provisoires, centrés sur un partage du savoir ou la poursuite d'autres objectifs prennent directement toute leur valeur. Les formules qui permettraient dans l'immédiat plus de souplesse dans les pratiques éducatives sont mieux connues qu'effectivement réalisées. C'est pourquoi il est essentiel de cerner avec précision les limites institutionnelles d'une intervention, celles qui tiennent à la structure et à l'organisation de l'école et de la classe, à la formation des enseignants, aux contraintes en temps et en ressources.

L'insertion d'une pédagogie de maîtrise dans la communauté nécessite que la culture et les expériences sociales de l'enfant soient reconnues comme valides et significatives. "Such "context-creation" if it is to be effective, cannot be of the "piecemeal" kind, but must be a continuous, consistent and systematic process" (MORTON, 1973). Une telle option met en cause le contenu, les méthodes et la structure du système scolaire.

Il est important d'analyser les difficultés qu'elle soulève inévitablement : les contradictions entre langage, idéologies, positions sociales des différents partenaires. Le véritable enjeu d'une pédagogie de maîtrise insérée dans une communauté est la création de nouveaux comportements sociaux qui permettraient à chacun de mieux comprendre comment les décisions d'ordre pédagogique s'articulent avec les décisions d'ordre socio-politique.

BIBLIOGRAPHIE

BERNSTEIN, B. (1971). - A Critique of the Concept of Compensatory Education, in Class, Codes and Control, - London, Routledge and Kegan, p. 193;

BERNSTEIN, B. (1973). - Class and Pedagogics : Visible or Invisible. - OCDE, June.

BISSERET, N. (1971). - Notions d'aptitude et société de classes. - Cahiers internationaux de sociologie, Vol. LI, Paris.

BLOCK, J.H. (Ed.) (1971). - Mastery Learning : Theory and Practice. - New York, Rinehart and Winston, Inc.

BLOOM, B.S. (1972). - Innoncence in Education. - The University of Chicago School Review, Vol. 80, n° 3, mai.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. (1970). - La reproduction. - Paris, Editions de Minuit.

CAMPOS, B. (1974). - L'observation des aptitudes en vue de l'orientation. Une pédagogie pour demain. - Paris, P.U.F.

CARDINET, J. (1973). - L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation. - Sciences de l'éducation, 149-182, 2-3.

CHILAND, C. (1971). - L'enfant de six ans et son avenir. - Paris, P.U.F., p. 269.

DE LANDSHEERE, G. (1974). - Evaluation et examen, Précis de docimologie. - Paris, F. Nathan, Bruxelles, Labor, 3e édition, p. 229.

DE LANDSHEERE, G. (1974). - La pratique des groupes en éducation. - Bulletin de l'INOP, 2, p. 108.

DETHEUX, M., LECLERCQ, E., PAQUAY, J., THIRION, A.M. (1974). - From compensatory Education to mastery learning. - London, Educational Review, vol. 3, n° 3.

D'HAINAUT, L. (1970). - Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif. - Enseignement programmé, 11-21-38.

MORTON, D.C., WATSON, D.R. (1971). - Compensatory Education and Contemporary Liberalism in the United States, A sociological View, - International Review of Education, XVII, 3.

NIZET, J., DEPREZ, G., (1973). - Doubler à l'école primaire : une condamnation sans appel. - La Revue Nouvelle, 29, 9, p. 177-186.

PERRENOUD, P. (1974). - Compensatory Education and Perpetuation of Social Classes, Outline of a Political Sociology for the Democratisation of Education, - Information Bulletin, Conseil de l'Europe, April, p. 75.

POURTOIS, J.P. (1974). - Family Cooperation in compensatory programmes. - London, Educational Review, vol. 3, n° 3.

POURTOIS, J.P. (1974). - Naissance d'une coopérative d'activités éducatives et apprentissage de maîtrise, inédit, Mons, faculté des sciences psychopédagogiques, 1 - 4.

TOURNEUR, Y. (1974). - Application d'indices et de tests statistiques à l'évaluation de maîtrise. - Louvain, Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française.

VIAL, M., STAMBAK, M. (1974). - Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires, in Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? - Recherches Pédagogiques, 68, Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

TRANSFERT ET PERSISTANCE DES PROGRAMMES DE STIMULATION : QUELQUES REMARQUES CRITIQUES

M. A. De MEYER

Université de Gand

I. Introduction

Le concept du "transfert" est essentiel pour tout enseignement et toute éducation ayant pour but un comportement plus adéquat dans une situation qui est plus ou moins différente de la situation ou du contenu de cet enseignement.

Comme la plupart des processus d'apprentissage ont pourbut des effets transférables, il est légitime de comparer les méthodes d'apprentissage sous l'angle de la transférabilité des résultats. Il en va de même pour les programmes de compensation.

Mais comment traiter le transfert des effets de programmes de compensation sachant que :

- la plupart des programmes n'ont pas été évalués de façon satisfaisante du point de vue méthodologique ;
- les résultats des programmes qui ont été évalués étaient souvent médiocres. Ajoutons d'ailleurs que les critères mêmes étaient souvent tellement exigeants qu'un effet positif impliquerait un transfert énorme ;
- les critères d'évaluation ont souvent été choisis pour leur valeur prédictive des résultats scolaires. Mais nous ne savons pas si l'augmentation à un test prédictif implique une augmentation à la variable-critère. Nous savons que les gains aux tests d'intelligence étaient souvent peu persistants. Ceci implique que la corrélation de deux tests consécutifs est plus petit qu'on aurait cru à partir de l'estimation de la fidélité test-retest. Il est donc possible qu'une action systématique réduise la valeur prédictive d'un test.

Il en va de même pour la question de la persistance des effets. Qu'entendons-nous par persistance des effets ?

Nous disons que les effets d'un programme de compensation sont persistants si le groupe expérimental garde son avance sur le groupe de contrôle. Ceci nécessite une étude longitudinale, ce qui n'est pas facile à réaliser.

Même pour les quelques résultats qui sont encourageants, il faut se demander si ces résultats, qui nous parviennent souvent des Etats-Unis sont transférables à la situation européenne. N'oublions pas qu'aux Etats-Unis une minorité d'enfants va à l'école avant l'âge de 5 ans. A Gand, par contre, la quasi totalité des enfants fréquente l'école dès l'âge de trois ans.

Ceci implique que, pour la situation européenne, un programme expérimental n'est efficace que dans la mesure où ce programme est plus efficace que les programmes traditionnels.

Nous pouvons d'ailleurs facilement généraliser la remarque : nous ne devons pas nous attendre à des résultats spectaculaires comme cela pourrait être le cas pour les pays en voie de développement.

Notons enfin que s'attendre à des effets persistants revient souvent à ceci : les enfants des milieux défavorisés sont bloqués dans leur développement et des mesures spécifiques de compensation arriveront à débloquer définitivement ce développement général de l'enfant. Nous croyons que l'expérience des dix dernières années a démontré que ce point de vue était faux.

En résumé, je ne crois pas qu'il soit déjà possible de se prononcer sur la valeur de la plupart des programmes.

Les effets sont, en général, peu satisfaisants. Mais on ne sait pas si cette constatation est due à la nature des objectifs, aux insuffisances des programmes ou à la façon dont ces programmes ont été évalués. Mais de toute façon, ceci signifie que nous avons fort peu à offrir aux praticiens.

Une des raisons de ce workshop était que le dialogue entre chercheur et praticien est difficile, souvent inexistant. Les causes en sont sans doute multiples.

Je vous propose une analyse de quelques causes dues à la recherche même.

Cette analyse, je la ferai à partir d'un modèle abstrait : à quelles conditions la recherche doit-elle satisfaire pour que ses conclusions puissent contribuer à une politique d'éducation rationnelle ? Par politique rationnelle nous entendons une politique dirigée vers la réalisation de buts précis par une sélection de stratégies et où cette sélection s'effectue sur la base de la valeur des programmes. Pour la recherche qui contribue à cette politique rationnelle, nous pouvons faire la distinction entre la recherche non-évaluative, nécessaire pour l'élaboration des stratégies, et la récherche évaluative qui nous indique la valeur de ces stratégies.

Regardons maintenant de plus près ces deux formes de recherche et commençons par la recherche évaluative.

II. Recherche évaluative

Dans ce qui suit, le concept de "recherche évaluative" se rapporte à la mesure de l'effet d'une stratégie d'un programme. Les recherches évaluatives sont d'autant plus importantes qu'une innovation, un changement ne peuvent se fonder sur une base théorique suffisante. La complexité de la situation dans laquelle les programmes se déroulent, rend impossible l'application simple d'une théorie, même s'il s'agit d'une théorie élaborée.

Pensons par exemple aux résultats des expériences de laboratoire sur le "transfer of training". Un point de vue théorique n'est souvent qu'un préambule intuitif pour l'élaboration du programme. Il est d'ailleurs douteux que l'on ne puisse partir que d'une position théorique : l'éclectisme s'impose. Aussi, l'élaboration de stratégies est souvent le résultat d'une procédure de "trial and erro", et une compréhension de ce qui s'est passé n'est possible que par l'évaluation. Ainsi, le propre de la démarche scientifique, le contrôle des hypothèses par les faits, est réservé à la recherche évaluative.

Avant d'analyser de façon plus détaillée les co nposantes de la recherche évaluative, nous relevons la question de l'évaluation interne, et de l'évaluation externe. Cette distinction coïncide probablement en grande partie avec la distinction de Scriven entre "formative and summative evaluation". L'évaluation interne, en fait, peut aussi bien être attribuée à la recherche non-évaluative (l'élaboration du programme), qu'à la recherche évaluative.

L'évaluation interne va, en quelque sorte, diriger le programme. Cette fonction prend deux formes :

Pendant la phase de l'élaboration du programme l'évaluation interne aura comme fonction principale l'amélioration du programme. Evidemment cette modification permanente du programme pose des problèmes en ce qui concerne le design expérimental.

L'évaluation interne fera partie du programme achevé : ici le résultat de l'évaluation interne aura un caractère diagnostique. L'évaluation interne figurera dans la description du programme tout aussi bien que l'énumération des stratégies qui correspondent aux résultats de cette évaluation. La comparaison avec l'instruction programmée ramifiée s'impose.

Une seconde fonction de l'évaluation interne est l'élaboration d'une structure des objectifs à atteindre. C'est-à-dire qu'à partir d'une description des objectifs, il nous faut déterminer des objectifs intermédiaires, nécessaires à la réalisation des objectifs finaux.

C'est à partir d'une évaluation externe que nous voulons mesurer l'effet d'un programme global. Dans ce qui suit nous nous limiterons la plupart du temps à ce type d'évaluation.

Nous aborderons d'abord les questions concernant le design de la recherche évaluative.

Le design de la recherche évaluative

Toute recherche scientifique se pose la question de savoir dans quelle mesure les résultats d'une expérience peuvent être généralisés. Pour tout design nous pouvons faire la distinction entre la validité interne et la validité externe.

La validité interne se réfère à la validité de la conclusion selon laquelle l'effet observé est attribuable aux variables indépendantes ou manipulées.

L'expérience se déroule dans une situation spécifique avec des sujets spécifiques. La question de savoir dans quelle mesure on peut généraliser les conclusions à une autre situation est un aspect de la validité externe.

En principe, les designs d'évaluation des programmes de compensation suivent le design expérimental. Le design de la recherche évaluative doit permettre au chercheur de se prononcer de façon aussi objective et valide que possible :

- sur l'effet du programme,
- sur les facteurs actifs du programme.

Le design est alors la structure de la recherche qui permet de contrôler les variables perturbatrices, c'est-à-dire les variables qui peuvent avoir un effet mais qui ne font pas partie du programme. Mais en plus, la recherche évaluative étant de la recherche-action, les conclusions doivent avoir une signification pour la pratique éducative.

Quelles sont les conséquences ?

Tout programme est appliqué dans une situation complexe. Les expériences au laboratoire ont des garanties en ce qui concerne leur validité interne. Mais nous savons que la distance de cette situation de laboratoire à la situation scolaire est trop grande pour que les résultats puissent être transférés. La validité externe est donc beaucoup moins bonne. D'autre part, bien qu'il soit vrai que la validité interne n'implique pas une validité externe, un manque de validité interne implique un manque de validité externe.

Une des difficultés qui s'imposent est que les programmes se déroulent souvent dans des classes globales qui ont été formées avant que l'expérience ne commence. Souvent il est donc difficile de distribuer au hasard les sujets dans les différents groupes (randomisation), ce qui implique que l'équivalence de groupes expérimentaux et de groupes de contrôle devient douteuse, qu'on doit appliquer des techniques de contrôle statistique, ce qui introduit des conditions supplémentaires auxquelles des données doivent satisfaire. On devra avoir recours à la méthode de matching, qui est d'autant moins sûre qu'on ne sait pas grand chose des facteurs actifs.

Le problème devient plus simple si le programme est hautement individualisé, et si les enfants de plusieurs classes suivent le programme.

Une autre conséquence de la complexité d'une situation pédagogique est qu'il est souvent difficile de savoir en quoi consiste le programme, ou du moins, la composante active du programme.

Nous donnons quelques exemples.

- A Gand, nous étions confrontés avec des effets du programme qui, la première fois, étaient énormes et la seconde fois, non significatifs. Mais s'agissait-il du même programme ? L'institutrice n'était pas la même. Peut-être l'effet du programme était-il dû à l'interaction du "teaching style" d'une part, et du programme d'autre part ?

- Même pour les programmes Bereiter-Engelman, on ne sait pas toujours à quoi le résultat positif peut être attribué. Les groupes d'enfants étaient restreints, les instituteurs étaient très sélectionnés, les parents étaient informés etc. Rappelons-nous d'ailleurs que les évaluations de Karnes, Rusk et autres démontraient que les programmes très structurés avaient tous un effet comparable. Bereiter indiquait d'ailleurs que l'approche traditionnelle était surtout caractérisée par un moindre effort pédagogique.

- Palmer a comparé deux programmes pour des enfants de deux ans : le premier programme était un "concept-training programm" très structuré où toute initiative était prise par l'instituteur ; l'autre programme stimulait l'exploration, attachait beaucoup d'importance à l'initiative de l'enfant. Les résultats au Stanford-Binet indiquaient une hausse des quotients d'intelligence pour les deux groupes comparés à un groupe de contrôle. Il n'y avait pas de différence entre les deux groupes expérimentaux. Palmer a conclu que ce n'était pas le contenu des programmes qui était important, mais la fréquence du contact avec les adultes.

- Karnes et Miller eux aussi ont comparé plusieurs programmes. Ils n'ont pas trouvé de différences entre les groupes expérimentaux, sauf pour les critères très spécifiques. Les différences au Stanford-Binet et au Peabody Vocabulary Test n'étaient pas significatives.

Conclusions

En principe, la description du programme devrait contenir une description de tous les facteurs actifs du programme même et des conditions nécessaires à son succès.

Il est clair qu'une telle analyse n'est pas faisable à partir d'une seule action. Les différents attributs d'un programme ne peuvent être évalués simultanément. Une répétition du programme ou un design factoriel sont nécessaires, mais exigent de grands investissements.

Nous pouvons constater que la plupart des programmes mentionnés dans la littérature, tout au moins au niveau préscolaire, se ressemblaient un peu en ce qui concerne le nombre limité d'enfants, le fait qu'ils faisaient des excursions, le fait que l'instituteur était accueillant etc..., ce qui rend l'évaluation de ces facteurs malaisée. D'autre part, les différences entre les programmes rendaient presque impossible la découverte des facteurs actifs. Nous reviendrons sur ce problème.

Nous avons vu qu'une des difficultés qui s'impose à la généralisation de l'effet d'un programme est que la complexité de la situation pédagogique rend difficile l'interprétation des composantes actives du programme.

En ce qui concerne la validité externe, une deuxième difficulté s'impose. Trop souvent, nous n'avons pas une image claire de la population envisagée. La population est souvent définie à partir d'indices sociologiques comme la position dans une échelle de stratification professionnelle, classe sociale etc. La méthode est légitime, bien sûr, mais la population risque d'être trop hétérogène.

Exemples : Dans nos propres recherches, notre population était constituée d'enfants appartenant aux classes I et II de la stratification professionnelle de Baeckemans. Il n'y avait aucune interaction entre les niveaux I et II. Ceci n'implique nullement que la population ait été homogène : il y avait une interaction avec le QI des enfants. A un certain moment nous avons constaté que la variance des groupes expérimentaux était plus petite que celle des groupes de contrôle. Par contre, les différences entre les moyennes de ces groupes n'étaient pas significatives. Il semble que le programme ait eu un effet pour les enfants les moins doués.

D'autre part, l'expérience avec un autre programme donnait un tout autre résultat : la variance du groupe expérimental était plus grande que celle du groupe de contrôle. Ici, le programme semblait avoir été avantageux pour les enfants les plus doués. Notons que ce programme avait mis l'accent sur l'exploration, l'initiative personnelle.

Nous voyons donc qu'une démarche expérimentale n'est pas simple, qu'on se heurte à de nombreuses difficultés. Mais il nous semble qu'il n'y a guère d'alternatives.

Nous trouvons dans la littérature des exemples de recherches évaluatives qui concluaient à un effet positif du programme, parce que les pré-tests et les post-tests différaient de façon statistiquement significative. Evidemment, la seule chose que ce design nous apprend est que les enfants changent : la motivation aussi bien que d'innombrables influences ont pu avoir leur importance.

Nous conclurons ces remarques sur le design de la recherche évaluative par quelques remarques sur l'analyse statistique.

Il est regrettable que tant de rapports ne donnent pas plus de détails de leurs analyses.

- Ainsi, la plupart du temps, nous ignorons la façon dont l'échantillonnage s'est effectué. Mais comment pouvons-nous nous rendre compte alors si l'analyse était justifiée ? Je me suis aperçu que beaucoup d'analyses employaient l'analyse de la variance. Mais comment justifier cette technique si l'on compare les résultats de classes préexistantes ?

- L'analyse de covariance est une technique valable pour ajuster de petites différences au prétesting, mais l'emploi de cette technique pour des groupes qui ne sont pas le résultat de la procédure de randomisation est fallacieux.

- Les recherches ont souvent fait des dizaines de comparaisons, par exemple sur une dizaine de critères. Il va de soi que beaucoup de résultats "significatifs" sont dûs au hasard.

- Les recherches se référaient à une population extrême, dite défavorisée. Si les groupes expérimentaux se sont fait à partir d'insuffisances détectées par ces tests, l'emploi d'une norme comme moyen de contrôle n'est plus permis, puisque le soi-disant effet peut être le résultat d'une régression vers la moyenne (regression to the man).

- Enfin, pour conclure ce bref aperçu, dire qu'un résultat est significatif ne répond qu'à un type précis de généralisation. Cela signifie simplement qu'il y a une forte probabilité pour qu'une répétition de l'expérience dans des conditions identiques indique une différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Aucune prédiction n'est possible dans une situation différente. Mais surtout, ceci ne nous donne aucune information sur la question de l'importance des effets.

D'autre part, le design expérimental nous permet de déterminer le nombre de sujets qu'il faut introduire pour qu'un résultat ne soit significatif que pour des effets qui ont une certaine importance. Il est également possible de déterminer ce nombre à partir du "power" désiré.

III. Les critères de l'évaluation

Passons maintenant de l'analyse du design à celle des critères de l'évaluation.

Il est inhérent à l'évaluation d'une stratégie de comparer l'effet à un critère déduit des objectifs. Cela signifie que les critères d'évaluation, les instruments par lesquels on mesure l'effet d'un programme, doivent être une opérationalisation valide des buts du programme. Pour qu'on puisse évaluer d'une façon adéquate, on doit donc répondre autant que possible aux exigences suivantes :

1. Il faut expliciter les objectifs.

Les buts de la plupart des programmes de compensation restent très vagues, par exemple ils sont formulés comme : l'élimination du handicap socio-culturel, ou l'amélioration des résultats scolaires des enfants issus des couches sociales inférieures, épanouissement total de l'enfant.

Mais alors il n'est pas possible de trouver le rapport entre les critères d'évaluation et les buts du programme, à moins que l'on essaie de les déduire en direction inverse : mais il semble que, si l'on déduit les objectifs à partir des critères d'évaluation employés et rapportés, on trouvera des buts plus restreints que ceux auxquels les constructeurs du programme avaient implicitement pensé.

2. Il faut opérationaliser les buts.

L'opérationalisation des buts signifie la construction d'un instrument qui se réfère à :

- à une série de comportements qui forment un échantillon suffisant et nécessaire de tous les comportements possibles se rapportant à l'effet poursuivi chez les personnes soumises à la stratégie de changement ;

- une série de règles permettant de constater d'une façon strictement objective quels sont les comportements de l'échantillon qui se produisent chez la personne observée.

3. L'opérationalisation doit être valide.

L'opérationalisation s'est effectuée d'une manière valide lorsque l'ensemble des items de l'instrument (les questions, les comportements) forment une représentation nécessaire et suffisante de l'objectif poursuivi. Si ces objectifs sont fixés à long terme (par exemple augmentation des résultats scolaires), nous avons besoin d'un instrument ayant une haute validité prédictive, ce qui explique peut-être l'usage à tort et à travers des tests d'intelligence dans le cadre de l'évaluation externe. Mais ces tests d'intelligence et les instruments psychométriques en général nous placent devant d'innombrables problèmes sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Ces instruments sont d'ailleurs inadéquats pour l'évaluation interne, qui nécessite des instruments ayant une validité de contenu vis-à-vis des objectifs partiels bien définis. Le prototype de tels instruments est le test de "progrès scolaire". Nous y reviendrons également.

Nous avons jusqu'ici décrit les conditions générales que les critères doivent accomplir. Si les critères ne l'accomplissent pas, on ne peut jamais en déduire si un effet constaté (ou un manque d'effet) est dû à la stratégie elle-même ou aux critères invalides.

Passons maintenant aux problèmes spécifiques.

L'utilisation fréquente des tests psychologiques pour l'évaluation des programmes de compensation est attaquée par certains auteurs (Ronald Carver, 1970).

Leur première objection est que ces instruments ont été construits afin de discriminer les individus et que, par conséquent, ces instruments sont peu faits pour indiquer des différences entre groupes. Et c'est justement la comparaison des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle qui est importante.

Mais si les résultats d'un test sont (entre autres) influencés par les antécédents dans l'environnement des personnes testées, des résultats différents doivent indiquer des antécédents différents, ce qui est d'ailleurs un des postulats de l'idée de compensation. La manipulation d'un de ces facteurs antécédents mènera donc à un changement dans les résultats. L'effet d'un programme, même s'il est égal pour tous les individus, se reflètera dans les résultats du test : les groupes testés au moment de l'évaluation sont plus restreints que la population qui était à la base de la construction du test.

Aussi, le fait que les tests différencient les individus peut mener à des informations importantes, parce que l'effet d'un programme sera souvent différentiel : par exemple une grande partie de ce qu'un enfant apprend ne s'acquiert pas à l'école. Nous pouvons donc nous attendre à une interaction entre l'effet d'un programme et les effets de l'apprentissage extra-scolaire, les effets d'autres antécédents. Il y a des recherches qui indiquent que l'effet de l'atmosphère générale à l'école varie selon les attitudes des parents envers l'école.

La recherche de ces effets d'interaction est une des fonctions souvent négligée de l'évaluation.

Nous croyons donc qu'il est possible d'évaluer une stratégie de changement à l'aide d'instruments sélectifs entre individus si, du moins, ces instruments permettent une opérationalisation valide des objectifs, ce qui est rendu plus difficile lorsqu'il s'agit d'une variable évoluant dans le temps. Beaucoup de caractéristiques psychologiques (comme l'intelligence) changent selon l'âge des individus. Cela peut mener à des résultats de tests référant à une autre réalité selon cet âge.

Par exemple, à Gand, nous avons entre autres employé comme critère d'évaluation un subtest de l'AKIT, c'est-à-dire "exclusion". La tâche consiste à montrer dans un choix de six images laquelle est incompatible avec les autres. Une analyse factorielle démontrait que les résultats se référaient dans une large mesure à un facteur perceptivo-moteur pour l'âge de quatre ans, à un facteur verbal, par contre, pour l'âge de cinq ans. Cela signifie qu'au début cet instrument était un critère valide pour notre programme perceptivo-moteur, mais qu'il ne l'était plus par la suite. Il est d'ailleurs possible que les enfants hautement quotés à la première épreuve se trouvaient déjà au deuxième stade (verbal), ce qui pouvait masquer les effets réels du programme.

On pourrait croire que ce manque de validité de contenu de l'instrument ne forme pas une objection grave contre son utilisation, si le test en question a une haute validité prédictive et si la variable prédictive est une opérationalisation d'un des buts de programme. Mais une telle conclusion nous semble prématurée, parce qu'il est bien possible que les tests-scores haussés d'une manière expérimentale par un programme, perdent leur valeur prédictive envers les prestations scolaires ultérieures.

Ce qui nous manque en somme dans ce domaine, ce sont des tests fondés sur une théorie du développement de la variable psychologique. Un essai dans cette direction est fait par Honig & Brill (1970) qui ont évalué un programme de compensation par des "Piaget Infancy Scales". La valeur de semblables critères dépendra évidemment de la valeur de la théorie même, et de la façon dont les épreuves ont opérationalisé la théorie.

Un troisième problème est le manque de tests valides et fidèles pour des variables non cognitives, surtout pour les jeunes enfants (à Gand, nous avons constaté par exemple une corrélation nulle entre deux épreuves d'un test d'image de soi à cinq ans). Même pour les programmes prétendant une approche totale de l'enfant, on n'a pas réussi à formuler des buts opérationalisables dans ce domaine social, affectif, expressif etc.

A fortiori, il n'était pas possible jusqu'à présent de sélectionner des critères d'évaluation valides. Pourtant ces variables sont très importantes, même pour les programmes strictement cognitifs qui peuvent mener à des effets non intentionnels mais tout de même réels dans le domaine social ou affectif. Ces effets de leur côté peuvent alors influencer le processus d'apprentissage cognitif. Le développement de la recherche dans ces domaines serait donc nécessaire. L'emploi des instruments psychométriques comme critère d'évaluation est limité à l'évaluation externe, les objectifs finaux d'un programme peuvent être conçus comme un essai de changement des caractéristiques psychologiques. Pour l'évaluation externe, des tests mesurant ces caractéristiques peuvent être employés en tenant compte de restrictions énoncées plus haut.

Pour l'évaluation interne on a besoin de critères qui sont une opérationalisation valide des objectifs intermédiaires de la stratégie en question. Le prototype de ces instruments est le test de progrès scolaire, que nous allons décrire en le différenciant du test d'intelligence, le prototype des instruments psychométriques. Nous pouvons constater que les deux types de tests ne peuvent se baser que sur les prestations et les comportements actuels bien que l'intelligence soit souvent définie comme "la possibilité d'acquérir des connaissances et des aptitudes ".

Pourtant il y a des différences importantes.

Le domaine des items des tests de progrès est limité. Ces tests mesurent des aptitudes scolaires très spécifiques (lire, écrire, calculer...) C'est ainsi qu'il est devenu possible de détecter les insuffisances des élèves dans ces domaines spécifiques. A partir de ce diagnostic, on sait instaurer une compensation des insuffisances constatées. Ces insuffisances se réfèrent pour une large part aux faiblesses du programme, parce que les tests de progrès, si l opérationalisation des objectifs scolaires est valide, mesurent des aptitudes qui nécessitent un apprentissage systématique. Par contre, beaucoup de ce qui est détecté par un test d'intelligence est le résultat d'apprentissage incidentel. Les items sont issus de domaines tellement différents : par exemple vocabulaire, block-design, séries de chiffres, analogies, copie de figures etc. qu'il n'est pas concevable que l intelligence puisse être enseignée. L'intelligence comme possibilité d'intégration et d'application créative de ce qu'on a appris incidemment, serait d'ailleurs pour une plus grande part déterminée par le génotype que les prestations scolaires. Le test d'intelligence est de ce fait un critère moins apte à évaluer une stratégie systématique, tout aussi bien pour l'évaluation interne qu'externe. Le test d'intelligence ne peut être une mesure valide de l'effet que dans le cas où nous envisagerions explicitement le transfert comme objectif du programme. Mais alors, on peut se demander si on n'exige pas trop des programmes de stimulation, qui ont un champ d'influence souvent restreint. Pouvons-nous alors attendre, même s'il y avait transfert, des scores de test d'intelligence augmentés, ces scores étant fondés sur des comportements issus du domaine cognitif le plus large ?

IV. La recherche non-évaluative

Nous avons déplacé la rigueur de la démarche scientifique de l'élaboration du programme à l'évaluation. Ceci ne veut évidemment pas dire que la recherche non-évaluative n'est pas importante, bien au contraire : il est bien normal de vouloir, dès l'élaboration, plus de garanties que par le "trial and error". Il y a différentes formes de recherches qui peuvent aider à l'élaboration d'un programme.

- Les études différentielles. En ce qui concerne le handicap social, ces études ne nous manquent pas. Ce qui ne signifie pas que nous comprenons ces différences. Au contraire, il est probable que des interprétations hâtives aient souvent freiné l'élaboration de programmes adéquats.

- Connaissance des programmes existants. Malheureusement, les descriptions ne sont pas toujours très claires.

- Recherches sur l'influence du milieu sur le comportement. Ce type de recherche n'a pas été très satisfaisant, au moins jusqu'à présent. Cette recherche est du type "ex post facto" : la variable dépendante est observée et à partir de ces données on cherche les causes.

Ces recherches font usage de techniques de corrélation : nous savons que corrélation n'implique nullement une causalité. Nous pensons quand même que des techniques comme la path-analysis, l'analyse de dépendance sont prometteuses.

J'ai l'impression qu'une partie de l'échec des programmes de compensation est due à la généralisation hâtive de certains types d'explication.

Répétons que la distance entre les expériences de laboratoire et la situation pédagogique est trop grande pour que les conclusions des premières puissent être appliquées à la situation pédagogique. En plus, les recherches ex post facto ont trop souvent donné lieu à des interprétations trop spéculatives.

Il est probable qu'une des causes de l'insuffisance des programmes existants est ce que l'on pourrait appeler "l'hypothèse pathologique" : je ne suis pas certain qu'il y ait des facteurs du milieu familial qui donnent naissance à un développement défectueux, pour une importante proportion d'enfants. Bien sûr, il y a des familles où les enfants sont négligés. Mais il s'agit là d'une minorité. Je crois par contre qu'on doit attacher plus d'importance à l'individualisation : il y a des enfants qui ont plus besoin d'une approche

structurée que d'autres, l'efficacité d'une méthode éducative peut être fonction de la pratique éducative familiale etc.. Un des facteurs négligés est celui de l'hérédité des conduites, plus spécialement l'hérédité de l'intelligence.

Il est souhaitable que nous attachons plus d'importance à ce phénomène. Nous savons que des auteurs tels que Burt, Jensen e. a. prétendent que 80 % de la variance des QI est attribuable à des facteurs génétiques (se rapportant aux gènes). Il ne nous est pas possible de discuter ici les problèmes soulevés par ces travaux, ni les hypothèses qui sont à la base de leurs méthodes.

Nous nous limitons à quelques remarques :

- Une estimation de l'héritabilité, h^2, d'un trait phénotypique est toujours fonction de la nature du trait particulier de la population étudiée et de la méthode de l'estimation.

- Dire qu'un tel pourcentage de la variance phénotypique est attribuable à des facteurs génétiques, n'implique pas nécessairement un lien causal direct. Ainsi, il est possible que des génotypes différents influencent sélectivement l'environnement dans lequel l'individu se développe, et que cette variabilité de l'environnement cause la variabilité phénotypique qu'on peut constater.

Nous croyons que l'existence d'une influence importante du génotype ne peut être mise en doute : certains génotypes rendent plus probables que d'autres le développement de certains comportements et par exemple l'obtention d'un score plus élevé à un test d'intelligence. Ainsi, nous pensons qu'il faudra, à l'avenir, tenir compte du modèle génétique, mais il est clair que ceci n'implique pas du tout que toute action est superflue. Il serait par exemple utile d'attacher plus d'importance aux interactions entre le type d'instruction, le génotype et le milieu.

En plus, il reste une partie importante de la variance phénotypique attribuable à l'environnement même. L'héritabilité des résultats scolaires est d'ailleurs moins importante que celle des tests d'intelligence.

V. Proposition pour une alternative : une forme nouvelle de Recherche-action

Nous sommes arrivés à la conclusion que l'évaluation est nécessaire pour qu'on puisse améliorer la situation pédagogique. Ce n'est que par l'évaluation que nous pouvons nous rendre compte de nos propres préjugés, que nous pouvons admettre qu'un certain point de départ n'est pas correct, que nous pouvons faire une contribution à une pratique renouvelée.

Comme nos possibilités d'évaluation diminuent à mesure que les objectifs deviennent plus complexes, ce point de vue semble impliquer que nous devons nous astreindre à des programmes spécifiques en fonction d'objectifs spécifiques. Et en effet, il nous semble que cette conclusion s'impose en partie. Elaborons quelque peu ce point de vue.

1. Toute action pédagogique est extrêmement complexe. Pour reprendre la terminologie de Hawkridge : l'action pédagogique a toutes les caractéristiques d'un système ouvert.

L'éducation prend place dans une situation où de nombreuses variables peuvent influencer le "produit". Le design expérimental dans les sciences sociales tend à contrôler les variables perturbatrices par l'équivalence des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle. Ceci implique que nous ne pouvons pas déceler une interaction entre certains types de conditions et le programme. Bon nombre d'expériences aux Etats-Unis ont été faites dans une situation spécifique : celle des écoles expérimentales. Mais il va de soi que ceci implique que la validité externe est en danger. Nous avons déjà signalé notre propre expérience à ce sujet : l'effet d'un programme était tout à fait différent lors d'une répétition. Le programme tel qu'il était conçu restait identique, mais l'institutrice par exemple et l'exécution étaient différentes.

D'autre part, le Plowden Report pour l'Angleterre et le Coleman Report pour les Etats-Unis nous indiquaient que le pourcentage de la variance des résultats scolaires expliquée par la variable "école" n'était pas tellement importante.

Tenant compte de la complexité de la situation pédagogique, je crois que les sciences sociales ne peuvent, à présent, dicter aux praticiens la manière dont la situation pédagogique devrait être structurée.

2. Il a été démontré que les programmes qui avaient un effet positif étaient caractérisés par un planning minutieux, une opérationalisation claire des objectifs.

Ainsi nous arrivons à un dilemme : d'une part l'élaboration des programmes spécifiques est souhaitable du point de vue scientifique, d'autre part, le fait que les objectifs plus complexes sont difficiles à opérationaliser ne signifie pas que la pratique éducative pourrait laisser tomber ces objectifs.

Mais si la situation pédagogique n'est pas plus ou moins équivalente à celle où le programme spécifique est évalué, la validité externe ne peut être qu'insuffisante.

Nous croyons que cette difficulté peut être surmontée. A Gand, nos recherches nous ont démontré qu'il y a un consensus relatif chez les instituteurs en ce qui concerne les caractéristiques d'une situation pédagogique optimale. Nous donnons quelques caractéristiques de cette situation :

- Une éducation n'est possible qu'avec la coopération des parents. Les parents doivent être impliqués dans la classe.

- On doit attacher plus d'importance à l'individualisation. Pour que celle-ci soit possible, on doit apprendre aux enfants à travailler en groupe.

- Les conduites exploratoires et l'initiative des élèves doivent être encouragées. L'interaction instituteur-élève doit être plus démocratique.

- Il est nécessaire que chaque instituteur ait conscience des objectifs qu'il veut attendre.

- Il est nécessaire que les instituteurs aient la possibilité d'échanger leurs points de vue.

Il me semble que cette constatation est encourageante : il nous paraît donc possible qu'une équipe de chercheurs puisse arriver avec les praticiens à une situation pédagogique qui corresponde à l'intuition des pédagogues. Une fois cette situation réalisée, l'évaluation de programmes plus spécifiques reprend toute son importante.

CONTINUITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Some thoughts for discussion

R. Z. SWAAB
Bernard van Leer Foundation, The Hague

BACKGROUND AND BASIC VIEWPOINT

It will be known that the Bernard van Leer Foundation does not itself engage in action research, so its experience is drawn from the various projects it has supported. For this reason in this paper I prefer not to go into technicalities of research since other participants in this workshop are better situated to do so. But, looking back at the basic concepts of the many projects that have been submitted to the Foundation over the past ten years, I shall try to distinguish one part of the underlying philosophy and I shall occasionally utilize their experience.

The Foundation promotes and supports innovation in education aimed at enabling infants and children of school-going age who are handicapped by the social and cultural inadequacy of their environment, nevertheless to achieve to the fullest extent possible their innate potential. It is important to stress at the very beginning that this approach centres on human development. I fear that a philosophy which emphasizes that human development should be the basic goal of educational innovation has not been generally accepted. Thus in recent attempts to prevent "school failure" (including those based on the concept of "compensatory education" on which I shall comment later) the term certainly is not meant to be taken literally, i.e. "failure of the school". On the contrary, the term has been taken to mean that the child has failed to adapt to school. It would appear then that in such innovative attempts achieving the goals of the existing school system has been the central objective rather than fostering human development. In other words, in this philosophy it is the existing school system (and the values it represents) and not the human being that receives priority. Educational innovations clearly need to be based on a philosophy that moves beyond such one-way adaptation; this is the view the Foundation holds.

The school system is an institution intended to favour and extend the child's socialization. When the school first becomes a part of a child's environment, there is no reason why it should have more weight than the child's prior "educational" experiences in the home. Clearly the school should not be an environment in opposition to the child's prior experiences. Indeed, if the school is to be an institution for learning, the child needs to be able to make continuous use of his prior experiences and to have faith that his educators are aware of those experiences. Continuity should be the normal situation, to be pursued in all cases. This idea is by no means a new one, as at the beginning of this century John Dewey stated "learning in school should be continuous with that out of school". Yet to many children the school happens to form a strange, hostile environment, and when they fail to adapt to it the school tells us: these failures can with certainty be imputed to the home environment."

The value system of our traditional school system has become very autocratic. It implicitly assumes that all pupils are able to realize their innate potential in the same way and using the same means.

Before the social sciences came into being, the child who could not match the regular goals and means of the school system was considered "stupid", now - compared with those who do match - he seems to be "disadvantaged" in terms of his social or cultural background. Often his disadvantage is that of being deprived of the possibility of using his prior experiences, unless those prior experiences are in themselves limited because of malnutrition or wretched housing conditions. However in the other cases "disadvantaged" generally signifies imposed discontinuity of educational environments.

This rather aphoristic description of "disadvantage" holds for many kinds of disadvantaged community the Foundation meets in the projects it supports; cultural or ethnic groups for whom no adequate educational provision exists, or whose customs and mores may cause them to reject, ignore or incompetently utilize such opportunities as are available; or populations alienated from the mainstream of society, to be found either in urban or rural slums and shanty towns, or among the migrants from rural society to the big industrial centres.

In choosing a cultural description of disadvantage, I made abstraction of the socio-economic position which goes with it. Cultural deprivation is for the most part generated by economic deprivation. Educational projects as such are not in a position to change the economic base of a society, but they can help to interrupt the vicious circle of poverty and lack of education, in particular because they imply recognition of the disadvantaged group as fundamentally capable human beings. When an educational project involving disadvantaged groups is accepted, it means that at least this recognition has been reached, even when no direct economic measures are envisaged.

An educational action research project to be supported by the Foundation needs to meet specific criteria. The most important are: (a) it should be experimental and (b) it should be multiplicable. "Experimental" means that the objective of the educational action should be new and innovative in respect to its local setting. It is obvious that such action is not very likely to be undertaken by existing educational agencies. "Multiplicable" means that action is such that it can be transposed to other similar situations. Often it will be the first step of an innovation process which the authorities eventually are able and willing to take over and to develop further. Yet complex judgements are required in deciding the "newness" of an action and the "similarity" of the situations to which it could be transposed. A project which concerns only a particularistic case is not deemed acceptable, however valuable it might be in itself.

In this way the Foundation supports projects which aim to produce educational innovation at two levels, the individual and the structural. First the project wants to help the disadvantaged child (whatever the nature of his disadvantage) to realize his own potential so that eventually he can be freed as much as possible from the legacy of being "disadvantaged". But to this end at least some individualization of learning situations is required. So by this very process the project is attacking the autocratic values of the traditional school system and inducing authorities to consider new approaches to education.

In promoting and supporting only projects relating to disadvantaged children and young people the Foundation is constantly confronted with the question of continuity of educational environments. In fact, this question is closely linked to formal instruction: discontinuity happens both at the beginning and at the end of formal instruction.

In line with the subject of this workshop I shall limit my observations to the question of discontinuity at the beginning of formal instruction, when the disadvantaged child starts to go to school and, as it is said, "into his cultural trauma". This is indeed the field in which the Foundation has acquired most experience in recent years. Having accepted ten years ago the compensatory education concept, the Foundation found - as did many others - that this concept is unsatisfactory as regards educational action. In many projects it has been replaced by a conceptual framework emphasizing the continuity of educational environments, and it is this concept I choose to raise here for discussion. This does not mean the problem of continuity is at the base of the Foundation's programme. For example, teacher training at different levels and in different circumstances is another important issue in many of its projects.

It should be mentioned here that more than twenty countries all over the world form the Foundation's field of operation, presenting either more or less sophisticated social situations. The former are to be found in industrialized countries with general availability of pre-school education, the latter to developing countries with little pre-school education. In the case of the latter the relation between home and school at the pre-school level has still to be built up, in the case of the former it exists and has rather to be renovated into a state of mutual understanding. Although it has to be remembered that most of the school systems in developing countries were established and given their present form during colonial times, they struggle with structural problems in education which the former colonial European nations have not yet solved themselves, and which are even more striking in their "displaced" form. Nevertheless, looking at aspects of continuity in the less sophisticated situations will often help us to understand better the problems of urban education.

Using experience derived from various projects I shall try to develop a line of thought on the question of continuity of educational environments.

CONTINUITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

When stating that there should be continuity between the young child's experience in the school and in the home, we use broad complex categories. "The home environment" is far more than just the parents and the housing situation; it includes the siblings, sometimes the extended family, often the neighbourhood (both the personal and the physical aspect of it), all generally reflecting the same value system. Similarly "the school environment" is a complex entity in which generally one normative system prevails. This environment includes the teachers, the principal, possibly the school board, teacher-trainers and -trainees, and also the buildings, the textbooks and other media.

Because of this complexity it is highly improbable that continuity of educational environment can be achieved by partial changes, like a change of attitude on the part of the teachers, a change of textbooks or a change of housing conditions. Continuity has to be sought on the basis of a comprehensive approach.

Only recently has the disadvantaged home environment been widely recognized as a functional value system rather than a kind of "non-value" from the point of view of standard society (a view basic to the compensatory education philosophy). This recognition, accepting a subculture which is fully functional for its members, permits the disadvantaged home to express its identity instead of being denied it. The learning process in the school, while offering continuity of prior experience, does extend this field of experience, thus allowing the child to live in both value systems and not to live in one and experience the other. The case of language is highly instructive here. The school should be using the child's own vernacular or dialect as a basis for instruction, this instruction leading to competence in communication in the standard language.

Let us look more closely at practical efforts to establish continuity for the young child. The teaching-learning activities in the pre-school years are geared to motivate children to relate to materials and people. By exploring carefully objects, materials, persons and situations familiar to the child, the teacher will soon be able to introduce other persons and situations as yet at the periphery of the child's environment. In order to make use of the daily experience of the young child, many projects introduce curriculum blocks organized around a succession of familiar themes. There is continuity between the themes and the child's experience and at the same time they can offer a framework for systematic perceptual and psychomotor experiences, for example.

Looking at the curricula developed in various projects with disadvantaged children around the world, we find them very different, both as regards the main elements and as regards the suggested sequencing of the curriculum. Some focus on a more individual approach, like the "experience units" developed in Jamaica for use with four-year-olds:

Living in the classroom
Personal health (including food and nutrition)
People who help us in the home: the family
People who help us to be healthy
People who protect us
People who supply us
Travelling by land
Homes of pets
My country.

Others depart somewhat from social activities, like the series of themes produced in a low-income urban project in Amsterdam for four- and five-year-olds:

House	Shop
Mail	Market
Party	Eating
Seasons	Traffic.

Still others are specifically directed at the development of a favourable self-concept, which is, indeed, generally a major concern in programmes for disadvantaged children. In one of the Australian Aborigines Education Programmes (Queensland) this was the clearly stated starting point for the curriculum blocks based on the experiences of five-year-olds:

Self-concept: I am
Personal competence
Home and family
Animal families
Work people do
Transport and travel
The world around us.

Of course I am commenting here on labels, but even these are indicative. The difference in approach between the three examples is further marked by the fact that in the Queensland curriculum excursions and walks are advised in the last experience unit, while in the Amsterdam series they are included in the very first unit.

Clearly organizing themes into a curriculum is not a simple straight-forward matter, even when aimed at disadvantaged children in more or less similar circumstances. I would like to emphasize that the overall diversity is not due to cultural differences (these appear in the details only), but rather to the personal insights and philosophies of the curriculum designers. This is not a very original statement: nearly 80 years ago Georg Kerschensteiner drew attention to the impact of the personality of curriculum designers. Even so I think this is an important issue as far as the transfer of outcomes of action research is concerned. Scrutinizing other projects' output for inspiration is fascinating, but we have constantly to be aware of the many personal factors. I am convinced that any innovative curriculum needs adaptation by the person using it. After all education is a living process!

Regardless of the specific organization of the curriculum, the themes or experience units give the opportunity to contact the neighbourhood, to involve the homes. The choice of learning materials can also be made with a view to promoting continuity of environment. A lot of waste or easily found materials can be used not only for expressive activities, but also for language development, perceptual play, introducing mathematical concepts. For example: leaves, shells, nuts, all kinds of packing material, cans, tins, cartons, boxes, bottle tops, scraps of foam, straws. Many of these can be brought from home, be it "disadvantaged" or not. In some countries such material is regularly used in pre-school (and primary) education, in others it is not. When the parents or other persons at home join in collecting this kind of material, their activity is not only profitable to the school but will in itself constitute a contribution to "continuity". In developing countries many schools will be forced to have recourse to such material for their funds are insufficient to provide all instructional aids. From the continuity point of view I would say we should not deplore this. A better and even more widespread use of waste and easily found materials instead of more sophisticated products would certainly serve the continuity cause in industrialized countries, as well as cutting down some pre-school education costs.

In the field of materials, continuity of environment should not be pursued from one side only. The school will know about toys and (picture-) books which are not yet known to the family. Disseminating this knowledge induces parent education, but at the same time for the child it will amount to a continuity of environments. In different projects the issue is met in different ways according to circumstances: either by exhibition of toys and books or by providing them directly in the homes (through a toy library, the services of home visitors, etc.).

In developing countries instructional materials have to be obtained in the cheapest possible way. So educational puzzles and other toys are very often produced on the spot by teachers, by local people or by older children. I wonder, and I am not the first to make this suggestion, whether older children - say 12-15 year-olds - producing in school educational toys for disadvantaged homes, to be distributed through pre-schools, might not become involved in an important multipurpose activity. This activity would further:

- the manual skills of the older child,
- his sense of community service,
- the co-operation between different levels of the education system,
- the educational equipment for the disadvantaged,
- and, if the older child originates from a disadvantaged home, continuity of environments.

Why not promote this kind of service in European countries?

Where children are forced for socio-economic reasons to live in an impoverished environment, an attempt at compensation should be made by specially enriching their school environment. This has been the objective in some projects. However, I think we must be very careful with this kind of statement. Of course the school as an intermediary institution, wanting to extend the area of experience of its pupils, will provide for them a broad range of new objectives and new situations. But as has been argued earlier, why call this "compensation" or "enrichment"? The school's basic institutional goal should surely be to present pupils with a broad knowledge of the society in which they live, in particular those parts of society which a child in a specific environment does not normally encounter. Is any middle-class school compensating for its pupils' lack of experience with blue collar situations. Is it not then falling short of its basic goal? Unfortunately the term "compensation" is used in a one-sided way only and should therefore preferably be dispensed with.

I realise that continuity of environments is a concept not applicable to all situations. The home environment can on occasion be so chaotic, unorganized and lacking in direction that it could truly be called non-educational. This situation occurs in particular when the family is practically excluded from society in general, for instance in the case of permanent unemployment. Such families must first be helped to escape from the chaos, to create a "new universe" in which they can find human values. The Foundation has been confronted with this situation in

various projects, (for example with Australian aborigines and in the Caribbean where, during periods of disorganisation caused by unemployment, the families concerned lost interest in the education of their children.

THE CASE OF MUTUAL UNDERSTANDING BETWEEN SCHOOL AND HOME

Modern urban society is characterized by an excessive division of labour and by the professionalization it requires. In this way society is split into small groups and individuals who communicate little and view each other as "we" and "they". Professionalization of education produced the same effect: home and school became alienated from each other and have gone so far as to exclude each other physically. Parents are not welcome at school, and one wonders whether a teacher is welcome at home. Many parents appreciate the school in the same way as they appreciate other professional services; the school should deliver a good "product", or it will get complaints.

In fact such an attitude only holds when the home accepts the goals of professionalized education. In general disadvantaged people do not. The insecurity they experience in the economic and/or social sphere is also present in the educational domain. The exclusive attitude of the education system strikes them - almost physically - and prevents discussion with professional educators concerning their own children. Furthermore, the professional educators have little idea how to meet parents' insecurity in a way that reassures them instead of alienating them further. This separation between school and home makes all parents passive - much more so disadvantaged people, who are already suspicious of the established institutions. This suspicion is reciprocated: the school puts no confidence either in the children or the home environment. Institutionalization has broken down the human relationship.

It seems to me that favouring continuity of educational environment, in particular at the level of pre-school and primary education, means restoring mutual relationship between school and home, thus allowing the children and parents to make more and better use of the education system. This is the way back from one-sided institutionalization and can be achieved only from the grass roots up. Restoration of a mutal relationship in pre-school and primary education will lead to what is ideally called "the school of the local community", i.e. a situation in which, on one side, parents are involved in modelling the education system and, on the other side, teachers deal in the school with the concrete existing problems and situations of the local community. Who has ever told the parents (or for that matter, the teachers!) that the school is a part of the local community?

Of course this argument is not at all restricted to disadvantaged populations, but it is particularly relevant to them, because it seems the only way to bring about their participation. Indeed, the culture of the school will be only worthwhile to "the home", when the culture of the home is accepted by "the school"; when the school increases the parents' confidence in their own childrearing ability, instead of undermining it. Thus building the school of the local community requires mutual understanding and co-operation. Partnership between school and home will contribute to prevent alienation of the disadvantaged child from home through education and help him perhaps to fit into "society" but starting from his own world.

Real involvement of disadvantaged parents is sought in parent education programmes or home visiting programmes, accompanying educational action either at the pre-school or at the primary school level. Such programmes are essential in any strategy of mutual understanding. In some projects the home's understanding of its own educational role and the need for verbal communication with the child have still to be advocated. In others the accent will lie on the explanation and introduction of aspects of a new curriculum; even the absence of recitation of the alphabet in school can create strong resistance. In an experimental primary school a new curriculum, adjusted to the urban low-income home environment, was introduced to the parents. But the parents did not accept it; they were very suspicious feeling that the curriculum was not "ambitious" enough. Showing them that this curriculum represented a necessary but transitory stage in enabling their children to learn adequately was an extremely difficult task. All experience points to the fact that verbal information is not very successful: it has to be replaced by demonstrations and common activities in the home, inducing the mother into interaction with her child and encouraging her to observe children.

When we look at the process of mutual understanding as a process of human interaction, it is clear it cannot be only an information process. We have to acknowledge the affective and social components. Lasting social effects (co-operation) will be expected only on the basis of cognitive and affective exchanges between school and home. Analyzing the programmes used in different projects I shall try to schematize a strategy aimed at mutal understanding. Up to a certain point such a strategy depends on the child's age and the level of schooling. For

Scheme of a strategy aiming at continuity of educational environments (pre-school level period)

	PHASE I Before child enters pre-school		PHASE II Child in pre-school	
FIELD OF ACTION	HOME	SCHOOL	HOME	SCHOOL
Information (cognitive)	- understanding their own educational role - awareness of child development processes	- awareness and knowledge of the real experiences of child and parents	- knowledge of school objectives - knowledge of daily school routine	
Valuation (affective)	- acceptance of their own educational role - readiness to communicate verbally with the child - promoting the child's interest in his environment - acknowledging the importance of learning in school	- valuing the home environment - recognition of the educational role of the home - allowing parents into the school - taking into account learning objectives the parents think important		- encourage parents to enter the school
Materials (concretization of information and valuation)	- availability of educational material appropriate to the age (stimulating perception, expression etc.)	- construct learning materials which make use of the home experience	- as in Phase I	- as in Phase I
Co-operation (social)		- set up a parents' room in the school	- present own experiences in school - assistance in preparing learning materials - assistance in (marginal) school activities	- participation in civic actions of the local community - discussion of educational issues with families

my illustration I have chosen the "pre-school" period as the most probable first encounter between school and home. How far the scheme holds for other age/level-groups will depend on the kinds of relationship that have been established at earlier stages.

The strategy of aiming at mutual understanding occurs in two phases, the first before the child enters the (pre-) school, the second when the child is in the (pre-) school. The action to be taken concerns both the home and the school. Phase I is essentially the phase of home visiting or parent education. Those at home have to understand and accept their own educational role, be ready to communicate verbally with the child, before any communication with the school can occur, etc. At the same time "the school" (teachers, books, learning materials, etc.) should be made aware of and respectful of the real experiences of the group of children and their families before school entry. Provision will have to be made to ensure the possibility of parents meeting in the school. Phase II will be the phase of actual co-operation in the form both of exchange of learning materials and of personal assistance and participation. The strategy can be presented schematically according to the dimensions of interaction (see p. 62). The scheme does not account for one point which very often is considered part of "parent involvement": involvement in decision making about the school's operations. I do not think joint decision making should be considered a requirement for mutual understanding. Surely, when it is pursued for other reasons, it will be instrumental to mutual understanding also.

It is important to observe that the scheme, though based on parent education programmes, can be applied generally - it is not specific to the situation of disadvantaged homes. One could add middle-class values both on the school side and on the home side. (For the middle-class the mutual exclusion of home and school exists, but the value systems of home and school being "by chance" similar, the formal exclusion is not detrimental to the growing child.) If one does so, the scheme holds true and most of the items concerning the cognitive, affective and material dimensions do not call for innovative action. Yet middle-class values respect the segregation caused by professionalization, and thus most items of the social dimension (co-operation) are not met in usual middle-class practice. Innovation as regards this point would lead indeed to "the school of the local community". This argument illustrates that seen from the continuity of educational environments point of view, the disadvantaged child is a particular, but not a special, case. Research on the education of disadvantaged children might well lead to a critical examination of assumptions and processes as regards the education system which we tend to consider self-evident.

A FINAL NOTE

The preceding scheme mentions a number of goals for action and leaves open the instrumental dimension, in particular the persons who are to realize the goals. Who informs, trains, monitors "the home" - and who "the school"? Looking at the projects known to us these questions open up a really new issue, which I shall not develop here: the issue of the use of "para-professionals" either as aides, teachers or home visitors.

Throughout this paper I have merely touched upon a number of questions which should be examined at greater length. Broad generalizations about particular projects tend, of course, to blur important local features of such projects. Nevertheless, I hope these brief observations will stimulate discussion. Deliberately I have concentrated on one specific line of thought. Perhaps I should still make clear that focusing on the continuity of educational environments is but one step towards the realization of the broader community school approach (as developed, for example, in the educational priority area (EPA) approach) that seeks to make the school the dynamic centre for community regeneration and growth. Where possible the Bernard van Leer Foundation is also endorsing such a trend towards "integrative education", a trend which reflects a stronger and more direct commitment to the goals of social change and human well-being than has been at the basis of most educational innovative activities in past years.

ISSUES IN THE EDUCATION OF DISADVANTAGED CHILDREN

J. R. EDWARDS
Educational Research Centre, St. Patrick's College, Dublin

I. Introduction

In this paper, I attempt to combine information from three sources in order to discuss some of the current issues in research with, and education of, disadvantaged children.

The first of these three sources is the series of lectures and discussion group reports arising from this Strasbourg workshop. Rather than making comments on each of these separately, I have chosen to deal with them in the context of this paper. The second source is the documentation published in Information Bulletin 1/1974, summarising the 1973 Ghent symposium on the Socio-Culturally Handicapped. The third source is relevant information from the published literature.

II. Research methods in compensatory education

Much research with compensatory education has been criticised for having poor conception of aims to be achieved, of methods to achieve these goals, and of techniques for evaluation of the programme. All these criticisms are well-founded, and most of them were well summarised for us by De Meyer (1).

At a basic level, we had some argument at a workshop general discussion as to whether science could be defined by its methods or its subject matter. Some participants contended that the special nature of some applied research (e.g. evaluating programmes of compensatory education) demanded a different type of "scientific" approach. It should be apparent, however, that while different methodologies may be necessary when one moves from the laboratory to the field, it is vital that some basic techniques of sampling, testing and control be present. Of course, one may dispense with any or all of these, but then one is not conducting a scientific enquiry. This has serious implications for the interpretation of results and the comparability of methods and achievements in different programmes.

Of course, it is very difficult to conduct tightly controlled research in this field, and one would be unwise to expect so. There exists a constant struggle between, as Thirion (1974) has put it, flexibility in the action and rigour in the research. However, some of the most important factors are set out below; if workers in different programmes and different countries could pay more attention to these, I believe that much more information could be meaningfully transmitted. The object should be to gradually accumulate information which has transferable value.

One very important issue here is the clear and accurate description of the population to be involved in a programme (see Working Group report, 1974). There is surprisingly little in the published literature concerning the traits and features of those participating in compensatory education (see, however, Gordon, 1968, and Ferguson et al., 1970). Generally, criteria such as low socio-economic status, low occupational level of the father of the family and similar guides to general family conditions have been employed. While we may be sure that within groups selected on such bases there are many children who are clearly disadvantaged by the time they reach school age, we should try and isolate more carefully some of the features distinguishing such groups from the larger community (Enwistle, 1963). This would, among other things, aid us in identifying children in need of help for whom a simple correspondence between poverty and disadvantage does not apply (De Coster, 1974). It would also benefit those children who are not so much disadvantaged as they are deprived - i.e. those children who perform at or below average, but who have the capability of greater achievement (Burt, 1937; Wiseman, 1968).

---

(1) Names appearing in the text without date, or other designation, refer to papers presented at this workshop.

Perhaps the most common trait identified among disadvantaged children has been different language usage (see below); there are many other characteristics, however, that are worthy of much closer investigation. There are many features described in the literature as being characteristic of disadvantaged children, ranging from poor conceptualising ability to fearfulness of the environment to lack of conscience. It would be most helpful to know how many of these are common across countries, and how many are specific to one or more regions. In any such investigation, of course, all terms should be operationally defined. Otherwise, no real progress in the dissemination of information will be achieved.

If we know more of the population we wish to help, we are that much more likely to design a programme that is appropriate and useful. This brings up another major problem - the definition of the goals of programmes of compensatory education. We have seen the troubles caused by poor formulation of aims in programmes in the United States, and are just as susceptible to them in Europe (see, e.g. Thirion, 1974; for more details of the failure of compensatory education programmes in the United States, see Chazan, 1970; Goldberg, 1968; Little & Smith, 1972). All aims should be stated as clearly as possible, and in terms that allow evaluation techniques to be reasonably applied.

The evaluation itself of compensatory education programmes has also been of great concern, and subject to criticism. If, however, the population is clearly defined, if the aims of the programme are well stated and if the methods used in working to attain these goals are also clear, then it follows that evaluation will be more straightforward. (This says nothing, of course, about the difficulty of obtaining significant positive results which appears endemic in such programmes!)

III. Approaches to compensatory education

One of the lectures presented at this workshop stressed the notion of "continuity of environment" (Swzab). This is a useful phrase. It emphasises the need to build upon the experiences that disadvantaged children bring with them to school, and not to view these experiences as evidence of an environment less rich than our own. Naturally, we wish to prepare children for a better chance in a middle-class society. However, as one of the discussion groups has reported, we may strive for such a goal while at the same time using methods more appropriate for the population concerned.

We cannot completely avoid, however, the imposition of values and ethics upon disadvantaged populations. Indeed, if we wished to avoid doing this entirely, we would not have compensatory education. It is possible, however, to respect what someone has, while gradually making available to him other options. One good reason to do this is the pragmatic one that society is most rewarding of the actions and values of the middle-class. Thus, as Cazden (1968b) has stated, we may realise that although some children may not be cognitively disadvantaged, they are (in terms of the society-at-large) socially disadvantaged. It is a valuable, if delicate, exercise to help people overcome this.

The notion of environmental continuity is a useful one, too, inasmuch as we could define disadvantaged children as those who suffer discontinuity between home and school. In terms of what has been mentioned above, the problem is to reduce this discontinuity as much as possible. This is why successful programmes of compensatory education must involve home and school and, ideally, both should be prepared to make adjustments. Naturally, one cannot expect the home and community to change greatly in a relatively short time (say, within the school life of a child). Therefore, we must expect the major burden to fall on the school (and perhaps pre-school - see below). There are, however, limitations upon what school can do without the support of forces in the community. The school cannot erase the poverty to which the children may return each evening, nor perhaps can it do much to change the value placed upon education in the home. Given, however, that we feel compensatory education should continue to play at least an ameliorative role, then we must strive to do the most possible with available resources.

The lecture prepared by Halsey dealt with the methods of selecting children for inclusion in programmes of compensatory education. That is, do we use a geographical approach - taking, say, all the children living in a poor area - or do we attempt a more individual approach, perhaps screening large numbers of children from different schools and neighbourhoods ? Economic considerations

(and the Plowden report) have generally emphasised the first of these. Like so many other issues, however, the best approach lies in a combination of the two (as Halsey's paper points out; see also Halsey, 1972). For many countries, it would appear that for some time to come, the emphasis will remain upon the geographical approach. However, with greater refinement in our knowledge of defining characteristics of disadvantaged children (or even, in fact, using more gross measures - see Ferguson et al., 1968) we could make routine a screening process for large numbers of children in settled working-class and middle-class areas. This would be most valuable since it is commonly acknowledged that larger numbers of children at educational risk live outside poor areas than inside them.

IV. Emphases of compensatory education

I should first point out here that I am omitting discussion of specific curricula; first, because curriculum is dependent upon the aims of a given programme, and secondly because there is evidence that structure of some kind (perhaps of almost any kind) is more important than a specific curriculum (Kohlberg, 1968; Jackson, 1968; Stukát; Thirion, 1974). It does follow, however, that many of the things mentioned in this paper would affect the formulation of curriculum. If, for example, we knew better the population involved, we could design a better programme.

One of the great issues in compensatory education is how much emphasis should be placed upon pre-school programmes. It is an area, like that of selection criteria, where practical considerations often clash with optimum policy. For, in the light of evidence from writers such as Bloom (1964), we are now more aware that the early pre-school years are of vital importance to the future progress of the child. However, it is not always possible for large numbers of children to avail of pre-school facilities. We must, therefore, place much, if not most, of our emphasis at the school level. And, of course, school does present a pre-existing structure through which all children must pass anyway. It is natural that we should give this considerable attention. We may, however, use information gathered from reports of pre-school programmes that have been set up to help us in making changes in the first years' curriculum at school.

For example, it would appear that a vital element in pre-school programmes is the involvement of the parents, especially the mother (emphasised as long ago as 1937 by Cyril Burt). There is no reason why such involvement could not be made a greater part of early education at regular school. Similarly, it has been pointed out that many pre-school programmes do not attempt to prepare the child specifically for dealing with fundamental school skills, but rather emphasise structured play aimed at producing an atmosphere conducive of greater and more effective communication (e.g. Smilansky, 1968). Again, this could be a part of the early years at the regular school. Even where pre-school programmes do exist, we would hope for some continuity between pre-school and school, anyway; the general principle of continuity of environment should be observed here as well.

The main point here, then, is that whether or not pre-school facilities exist, we must look more carefully at the early years of regular school. Although we may accept that the earlier the intervention the better, we must also realise that useful steps can be taken at later points in a child's life. In short, we must maximise our effects given limited resources.

On another issue, it is fair to say, I think, that current opinion holds that, wherever possible, the education of children should not be on a segregated basis (De Coster; Stukát). This is so, not only for disadvantaged children, but also for children with physical and/or emotional handicap (e.g. Anderson, 1973). The possible educational gains deriving from treating groups of children separately from the larger population is more than offset by the social loss involved in the segregation itself. In any event, it could well be argued that our assessment capabilities are not good enough to warrant such selection (Kellaghan, 1969). Classrooms are composed of heterogeneous groups of children, and we should also consider disadvantaged and other children as occupying some position on the same continuum of heterogeneity, and not forming qualitatively different groups (excepting, possibly, those at the furthest extremes). In one area, language, Sigel & Perry (1969) have provided evidence of the considerable linguistic heterogeneity among deprived children.

Philosophically, I consider it more acceptable to regard all children as occupying positions along one continuum. This should have, indirectly at least, a healthy effect upon our background deliberations prior to the inception of a programme of compensatory education.

V. Language

If there is one factor that most commonly runs through published reports of disadvantaged children, it is that their language is not that of the middle-class. Perhaps the clearest example is so-called Black English in the United States, but the work of Bernstein and others has also served to give us examples of working-class speech in Britain (Bernstein, 1971; Lawton, 1969).

We have come some way now from the original difference-deficit controversy, and the work of Labov and others has shown, I think, that the "difference" model espoused at first largely by linguists seems the more reasonable. Careful observation and recording of speech samples which give evidence of well-observed rules show more and more that it is incorrect to brand such speech as illogical, or less logical, than the standard form. In any event, the concept of logic as applied to language is not a fortuitous one. Many years ago, Sapir wrote in a now well-known quotation:

> "The gift of speech and a well-ordered language are characteristic of every known group of human beings. No tribe has ever been found which is without language." (1949, p.1)

The important word here, in line with recent psycho- and sociolinguistic research is "well-ordered." All groups develop language sufficient for their particular needs (see also Gumperz & Hernandez-Chavez, 1972). Thus, we find African tribes who lack names for certain colours which do not appear in their environment, and Eskimos who have several names for different types of that substance which we refer to by the one word, "snow".

In similar fashion, although not as clearly visible (since they share many aspects of the larger culture), disadvantaged populations, working-class groups, and others have language and rules of speech which are to some degree particular to themselves. Our programmes of compensatory education, then, will profit by realising that (a) the language disadvantaged children bring with them to the classroom may be perfectly adequate for their immediate needs, and (b) that it is no more logical or illogical than the form used by the teacher. If we accept that such language is deficient, then we will tend, in Swaab's words, to produce a discontinuity between home and school, rather than seeing that what children bring with them is different, not to be completely replaced (which would imply that their prior experiences and environment are without value) but added to. In this sense, we could note that perhaps "compensatory education" is not the best of terms. We should, however, realise that although the language may not reflect cognitive deficit, it may well mean social deficit if our aim in education is to give children an improved chance of success in middle-class society.

We should consider further the impact of the social disadvantage implicit in non-standard speech. The central point (certainly the sine qua non) of all education is communication in its many forms. If, therefore, children do not achieve an adequate command of the type of communication generally recognised and rewarded in the community, then they will continue to be disadvantaged. With most children, of course, the learning of appropriate communicative skills commences before they begin school, and is constantly reinforced by the home environment (Thirion, 1974). The continuity is largely unbroken. However, where the language styles of home and middle-class society are different, then the school must attempt to give these children access to another code. In these cases, there is bound to be discontinuity between home and school. However, if we are concerned to build upon what the child has, to add something to his repertoire, and if we can enlist the support, or at least the goodwill, of the family, then we can minimise this discontinuity. It should be possible to gradually make children aware of the need for different speech styles in different situations, without damning their original experience (we are all aware of this, to some extent, e.g. see Bernstein, 1971, Giles, 1971).

I will not discuss the mechanics of language education here. It could be noted, however, that some of the issues to be dealt with include how best to introduce a second code without creating antagonism towards the first, whether or not books and other materials should reflect the style of the original code, etc. (e.g. Bernstein, 1971; Cazden, 1968a).

VI. Teachers

I should start this section by saying that there is a great need for teachers to become more involved in all research. Unless our research leads to improvements and suggestions that can be acted upon by teachers, and that will be accepted by them, it will remain an unused accumulation of knowledge. Surely by now we are all aware of the dangers of research information published to be read only by other researchers. There can be no excuse for applied research, especially that dealing with a real and on-going problem, falling into this dilemma. Since teachers do not always have access to journals, nor the time to read lengthy and jargon-ridden reports, we must ensure a close co-operation with teachers. Now, we do not expect teachers to be researchers, nor do researchers generally teach, but each has valuable information for the other, and its exchange must be facilitated.

In the training of teachers, the first matter of importance is to ensure that all are exposed to the background conditions and particular problems of populations they may encounter in their classrooms. It is not enough to attempt recruiting teachers from the areas involved, since by virtue of their training they tend to leave their origins behind them (indeed, may actively repudiate them). We should attempt to make greater understanding of different sections of society part of the training of all teachers.

A related issue is connected with communication. Teachers must be given the benefit of recent research findings about the difference-deficit controversy I have already discussed. This awareness should, of course, be provided in conjunction with increased knowledge of pupils' backgrounds (see above). Attention should be given to differences in word usage, accent and pronunciation – in all the ways in which the children's language may differ from that of the teacher, and where there is danger of the teacher perceiving such differences in a totally negative way (see, e.g., Harries, 1972).

Finally, in view of the plea for non-segregated education, the teacher must be given freedom to increase the amount of individualisation in her classroom. For, if we give the teacher more information and understanding of the children she will work with, we must also afford her the opportunity to implement this knowledge. Individualisation is not a new concept, of course, but if we accept that disadvantaged and other groups are not qualitatively different from the population-at-large, then we see that the teacher is faced, as always, with the instruction of children with widely varying abilities and problems. Thus we should emphasise, perhaps, not so much a totally new curriculum, as flexibility in the teaching of more or less traditional material with greater concern and attention for the individual pupil. There is, in fact, some evidence that success in compensatory education, where it occurs, is largely due to individualised instruction (Goldner, 1973). This is not to say, of course, that certain groups of children do not have common problems, nor that there may be the need for so-called "positive discrimination". It should merely be pointed out again, however, that improvements in the education of disadvantaged children are best considered in the light of educational improvement generally.

References

Anderson, E.M.- The disabled schoolchild: A study of integration in primary school.- London: Methuen, 1973.

Bernstein, B.- Class, codes and control: Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language.- London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

Bloom, B. S.- Stability and change in human characteristics.- New York: John Wiley, 1964.

Burt, C.- The backward child.- London: University of London Press, 1937.

Cazden, C. B.- Some implications of research on language development for pre-school education. In R. D. Hess & R. M. Bear (Eds.), Early education: Current theory, research and action.- Chicago: Aldine, 1968. (a)

Cazden, C. B.- Subcultural differences in child language: An interdisciplinary review. In J. Hellmuth (Ed.), Disadvantaged child: Volume II: Head start and early intervention.- Seattle: Special Child Publications, 1968. (b)

Chazan, M.- Compensatory programmes and early childhood education in the USA. In T. Cox & C. A. Waite, Teaching disadvantaged children in the infant school.- Swansea: University College of Swansea, 1970.

De Coster, W.- Handicapped or different ? Concepts, problems and remedies. Council of Europe Information Bulletin, 1974, 1, 57-65.

Enwistle, D. R.- Developmental sociolinguistics: Inner-city children.- American Journal of Sociology, 1968, 74, 37-49.

Ferguson, N., Davies, P., Evans, R. & Williams, P.- The Plowden Report's recommendations for identifying children in need of extra help.- Educational Research, 1970, 13, 210-213.

Giles, H.- Our reactions to accent.- New Society, 14 October 1971, 713-715.

Goldberg, M.- Problems in the evaluation of compensatory programs. In A. H. Passow (Ed.), Developing programs for the educationally disadvantaged.- New York: Teachers College Press, 1968.

Goldner, L.- Don't give up on compensatory education.- Urban Education, 1973, 8, 311-331.

Gordon, J. E.- The disadvantaged pupil.- Irish Journal of Education, 1968, 2, 69-105.

Gumperz, J. J. & Hernandez-Chavez, E.- Bilingualism, bidialectalism, and classroom interaction. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Eds.), Functions of language in the classroom.- New York: Teachers College Press, 1972.

Halsey, A. H. (Ed.) - Educational priority: Volume I: E.P.A. problems and policies.- London: H.M.S.O., 1972.

Harries, B.- Children's language: The need for training students' attention and aural perception.- London Educational Review, 1972, 1, 2, 65-70.

Jackson, P. W.- Life in classrooms.- New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Kellaghan, T.- The psychological assessment of handicapped children.- Paper presented at the Fourth International Seminar on Special Education, Cork, September 1969.

Kohlberg, L.- Early education: A cognitive-developmental view.- Child Development, 1968, 39, 1013-1062.

Lawton, D.- Social class, language and education.- London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

Little, A. & Smith, G.- Strategies of compensation: A review of educational projects for the disadvantaged in the United States.- Paris: O.E.C.D., 1972.

Sapir, E.- Culture, language and personality.- Berkeley: University of California Press, 1949.

Sigel, I. E. & Perry, C.- Psycholinguistic diversity among "culturally deprived" children.- American Journal of Orthopsychiatry, 1968, 38, 122-126.

Smilansky, S.- The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.- New York: John Wiley, 1968.

Thirion, A. M.- Evaluation of compensatory education programmes.- Council of Europe Information Bulletin, 1974, 1, 23-31.

Wiseman, S.- Educational deprivation and disadvantage.- In H. J. Butcher (Ed.), Educational research in Britain.- London: University of London Press, 1968.

Working Group Report.- Psychological and sociological characteristics of children who are disadvantaged by their milieu.- Council of Europe Information Bulletin, 1974, 1, 83-85.

EPILOGUE

W. De COSTER

Université de Gand

I

Les différentes conférences, enrichies par les discussions qu'elles ont suscitées, complétées par les conclusions des groupes de travail, sont importantes en vue d'une synthèse du problème, pour stimuler de nouvelles recherches et de nouvelles recherches-actions, à la fois plus nuancées et plus efficaces que les précédentes. Avec quelque raison, on pourrait éventuellement avancer que le workshop n'a pas révélé de données originales de première importance, ni des dimensions absolument nouvelles du problème. Sans le moindre doute, il fut par contre de la plus grande importance pour nous rendre conscients des différents aspects de la question et des mérites des différentes approches, parfois contradictoires, mais dont le caractère souvent complémentaire est ainsi mis en relief.

Nous sommes d'ailleurs bien obligés de constater que les différents noyaux qui s'occupent de la stimulation des handicapés sociaux, oeuvrent souvent en groupes fermés, basés sur des prémisses bien spécifiques. Même si les chercheurs connaissent les publications de leurs collègues qui opèrent dans un autre sens, ces différents noyaux sont souvent imperméables à leurs raisonnements respectifs. La confrontation dans des workshops, tel celui auquel nous venons de participer, nous oblige à expliciter ces prémisses. L'ouverture d'esprit étant acquise, ceci mène en général à relativer et à enrichir les points de vue, permettant ainsi de mieux différencier la structure interne du problème, de placer davantage chaque aspect dans le contexte global, autant d'approches qui nous semblent essentielles à une action efficace, mais aussi indispensables pour rendre possible la collaboration et même l'échange de suggestions ou de renseignements entre différentes équipes.

Ceci est d'autant plus vrai que la complexité du problème implique que les faits fondamentaux, les caractéristiques et les causes réelles, ainsi que les aspects à considérer et les facteurs en présence sont peu connus ; chaque aspect se trouve d'ailleurs en interaction avec un grand nombre de facteurs et il est malaisé de distinguer les relations réellement causales, le sens même de cette relation (la différenciation entre la cause et l'effet) demeurant souvent difficile à préciser.

Ces difficultés et cette complexité du problème rendent d'autant plus indispensable la collaboration entre les différents centres de recherche - coliaboration tant au niveau de l'approche et des méthodes de recherche qu'à celui des données recueillies - et ceci concerne tant l'analyse de la situation (caractéristiques de l'enfant et de son milieu), que les objectifs précis à poursuivre, les structures et les stratégies à mettre en place, ainsi que l'évaluation des résultats (résultats immédiats ou, par contre, transférables et persistants).

Déclenché dans une large mesure par l'impression vive laissée par le nombre d'échecs scolaires subis par les enfants de milieu ouvrier, le mouvement de compensation des handicaps sociaux s'est orienté en premier lieu vers une thérapeutique symptomatique, tendant à réduire le nombre d'échecs. Ainsi, on a essayé de combler les lacunes dans les connaissances et dans les aptitudes directes. Sans dénier toute utilité à une telle approche, nous sommes unanimes à souligner le caractère superficiel et peu durable des résultats possibles dans cette direction.

Du moment qu'on désire aller au delà, on est confronté avec la complexité du problème, mais aussi avec le manque de données disponibles. Des travaux à la fois systématiques et créatifs, entrepris en collaboration entre différents centres, sont indispensables. Même si certains centres mettent davantage l'accent sur

la compensation purement cognitive (acquisition de connaissances et de techniques), personne ne manque de mettre en évidence (malgré les lacunes de notre connaissance du problème) la nécessité d'une action plus fondamentale, plus large et plus nuancée. Il y a unanimité pour insister sur la nécessité de s'adapter aux caractéristiques, aux besoins et aux possibilités de l'enfant ouvrier et de son milieu, et pour souligner que les particularités de ce milieu ne constituent pas nécessairement des infériorités et qu'il y a tout lieu de respecter cette subculture. Nous estimons tous que le problème n'est pas uniquement pédagogique, mais appartient dans une large mesure aux domaines social, socio-culturel et politique. C'est là une vérité acquise, tout comme l'est le fait que les difficultés se trouvent accentuées par la tendance de certaines classes sociales à confondre leurs normes et leur type de comportement avec la culture tout court - ou avec un niveau plus élevé d'aptitudes.

L'unanimité disparaît lorsque certains de ces arguments ou certains aspects sont montés en épingle en négligeant les autres facteurs, - ce qui conduit *paradoxalement certains à nier le problème fondamental* des handicaps sociaux au niveau psychologique. Cette tendance a d'ailleurs parfois pour conséquence qu'au niveau pédagogique on entreprend fort peu pour stimuler les niveaux sociaux inférieurs. Notons que ces milieux rejettent comme "bourgeoises" une série de mesures de stimulation d'ordre pédagogique qui ont paru indispensables aux pays socialistes.

Si nous n'ignorons pas la dimension sociale et idéologique du problème, cela ne peut pas nous faire oublier les besoins et les possibilités d'une action pédagogique - sans doute limitée dans ses effets par l'ensemble des circonstances et des obstacles, mais engendrant aussi des répercussions sur celles-ci. Niant l'importance des domaines pédagogiques face aux aspects politico-sociaux, on arrive d'ailleurs assez paradoxalement dans certains cas à limiter la stimulation pédagogique à une simple compensation au niveau de la cognition. Tout ceci n'implique nullement un mépris pour les points de vue en question - bien au contraire - mais une mise en doute de leur impact au niveau pédagogique lorsqu'ils sont manipulés sans nuances. Il est évident que ces remarques n'engagent que ma responsabilité personnelle. Je crois pourtant qu'elles sont de nature à préciser le problème. Mais ne nous attardons pas plus longuement à ces considérations personnelles dans le domaine général et examinons les enseignements du workshop aux différents niveaux du problème.

II. Au niveau des objectifs

Au premier volet des objectifs prioritaires poursuivis par les projets de stimulation et "d'enrichissement" des handicapés sociaux, figure sans conteste un partage plus équitable des connaissances et des aptitudes, du succès scolaire, professionnel et socio-économique.

Comme nous l'avons esquissé brièvement dans l'introduction, l'objectif fondamental comprend pourtant tout ce qui permet une vie plus riche, plus pleinement humaine, plus saine, plus créative, plus heureuse, à la fois moins inutilement tendue, mais plus active et offrant davantage de sécurité - et ceci tant au niveau individuel que social. Nous ne pouvons malheureusement pas insister ici sur tout ce que cela implique, bien que ceci comprenne une partie importante de l'opérationalisation si nécessaire des objectifs au niveau de la personnalité et de la cognition. Cette opérationalisation sur laquelle nous avons insisté dès le début de ce workshop n'est certes pas facile et on ne pourrait - au moins en ce moment - prétendre à une construction systématique en pleine objectivité. Dans ce domaine, il faut tenir compte de prises de position de principe (telles que nous avons essayé de les énoncer en partie dans l'introduction), ainsi que des données de fait, de l'expérience acquise, et plus spécialement des données scientifiques déjà disponibles. Parmi ces derniers, le volet "hygiène mentale" (dans son sens le plus large, l'hygiène mentale individuelle et sociale) n'est sûrement pas à négliger. A un niveau plus concret, l'opérationalisation de ces objectifs ne pourrait se passer de l'utilisation des objectifs formulés couramment par la pratique de l'hygiène mentale, de la rééducation et de l'école traditionnelle - dans la mesure du possible après évaluation de signification de ces objectifs concrets dans la construction de la personnalité et de l'intelligence. Dans l'état actuel des choses, cette évaluation sera à la fois logique et intuitive, mais encore trop rarement tout à fait systématique et objective.

Il est donc évident que l'opérationalisation des objectifs en partant d'une option fondamentale demeure une entreprise particulièrement difficile. Et pourtant, en dehors de cette orientation, aucune stratégie ne peut être mise au point ni appliquée d'une façon judicieuse. La pratique quotidienne elle-même, comme la formation des éducateurs, ne peut s'organiser en dehors d'une référence continuelle à un système d'objectifs - système d'objectifs qui constitue le point de repère et le stimulus indispensable, tout comme il est la base essentielle de toute évaluation. L'éducation ne peut être construite par une succession d'activités - si acceptables qu'elles soient en elles-mêmes - sans que l'éducateur, comme le chercheur, soit en permanence conscient des objectifs à poursuivre et sans qu'on s'y réfère à tout moment. Même si notre système d'objectifs et notre connaissance des relations entre la stratégie employée et les objectifs poursuivis, ainsi que toute l'évaluation, ne peuvent pas encore être complètement justifiés suivant toutes les règles de la logique et de l'objectivité, cette référence permanente nous paraît essentielle : au niveau de la pratique quotidienne, elle constitue un élément moteur et régulateur (fût-ce d'une façon relativement intuitive) ; au niveau de la recherche, elle est indispensable pour que les objectifs soient de mieux en mieux justifiés, les stratégies de plus en plus efficaces.

Une stimulation optimale suppose que les objectifs ne soient pas définis exclusivement en fonction de l'acquisition de connaissances et d'aptitudes. Au delà de la formation de l'intelligence et de l'ensemble de la cognition, c'est la personnalité entière qui est en jeu. Et c'est elle qui finalement constitue l'essence de tout idéal pédagogique. Même le succès scolaire, professionnel et socio-économique est d'ailleurs conditionné par les aspects de la personnalité, comme l'image de soi, l'aisance sociale et le souci et la compréhension de "l'autre", les attitudes, la motivation, l'horizon temporel, l'équilibre émotionnel, la créativité etc. Une partie non négligeable des handicaps sociaux se situe d'ailleurs dans ces domaines. Répétons qu'il est évident que, malgré toutes les difficultés, les objectifs cognitifs, sociaux et pédagogiques doivent être opérationalisés dans toute la mesure du possible et à tous les niveaux ; les conditions préalables, les axiomes implicites, ainsi que les conséquences doivent être explicités pour que les objectifs intermédiaires puissent être définis.

III. Le diagnostic du handicap

Les stratégies et même les objectifs - surtout intermédiaires - ne peuvent être arrêtés sans une connaissance suffisante de la situation : les caractéristiques de l'enfant en général et de l'enfant socialement handicapé en particulier ; les caractéristiques du milieu "socialement handicapé", de la famille et de son influence, de l'école avec son influence et ses attaches avec le milieu bourgeois - limitant éventuellement l'expansion de l'enfant issu d'autres milieux. Il s'avère même indispensable de procéder à une analyse de la société, qui offre en principe les mêmes chances à tous, mais avec des possibilités bien différentes d'utiliser ces chances. Dans tous ces domaines, il faudra connaître la situation de départ, les influences, les possibilités et les limites en présence.

Toutes les équipes mettent l'accent sur l'importance du développement verbal (vocabulaire et structures). Sa signification ne pourrait être surestimée. Il ne faut pourtant pas la décrire ni la manipuler comme un facteur moteur unilatéral. Le développement verbal est en interaction directe avec l'ensemble complexe des facteurs de développement. La psycholinguistique de la dernière décennie nous a procuré dans ce domaine des points de vue de la plus grande importance, mais a abouti à des théories unilatérales qui sont déjà mises en question.

Tout observateur sans préjugés demeure pourtant impressionné par le manque de données quant au diagnostic du problème - suite à un manque de recherches, à des vues insuffisamment nuancées du problème, mais aussi suite au fait que le groupe socialement handicapé est loin d'être homogène et ne présente pas d'unité, ce qui rend les recherches d'autant plus difficiles. Quand il s'agit de distinguer quels facteurs contenus dans les différents milieux sont responsables d'une influence sur le développement de l'enfant, il faut bien avouer que nos connaissances sont vraiment limitées. Les problèmes proviennent d'ailleurs aussi du fait que les caractéristiques sont particulièrement difficiles à enregistrer ; les dimensions à observer sont elles-mêmes difficiles à définir et à délimiter. La situation se complique encore par le fait que, si

la connaissance de la situation a une influence directe sur la définition des objectifs (intermédiaires), il faut bien se rendre à l'évidence que le diagnostic qu'on établit, que les caractéristiques qu'on constate, dépendent à leur tour des objectifs et des critères qu'on manipule, des dimensions qu'on fait entrer en jeu.

Revenant sur un problème évoqué plus haut, nous répétons que dans le domaine du diagnostic de la situation le workshop a mis en relief la nécessité d'arrêter la confusion entre différences structurales et différences de niveau. Tout en insistant sur cette thèse, nous notons pourtant qu'il faut examiner dans quelle mesure certaines différences structurales peuvent éventuellement se traduire en inégalité de niveau et si certaines différences structurales ne sont pas dysfonctionnelles dans des circonstances données - circonstances et différences structurales qui peuvent être plus ou moins faciles à changer. Finalement, nous sommes ainsi en même temps confrontés avec une des faces que comporte le problème du pluralisme culturel, avec tout ce qu'il implique de difficultés et d'avantages.

IV. Les stratégies d'enrichissement

Assez paradoxalement, la complexité même du problème, jointe aux lacunes dans nos connaissances, peut nous obliger à une action basée sur des options limitées et spécifiques, mais claires. Une telle façon de procéder peut comporter l'avantage de permettre une évaluation de l'option en question. Personnellement, nous sommes pourtant sensibles à la thèse qui essaie de combiner les approches résultant de différents points de vue, en attendant la possibilité d'une stratégie basée sur une synthèse structurée du problème. Ne nous étonnons pourtant pas si des options divergentes conduisent parfois à des résultats analogues : le facteur actif pourrait être sous-jacent, par exemple le type d'interaction humaine. En tout cas, les stratégies à mettre en oeuvre doivent être construites d'une façon systématique en fonction des objectifs à réaliser et de la connaissance du problème.

Plusieurs intervenants ont mis l'accent sur le fait que l'école doit cesser d'être axée sur la sélection pour s'attacher pleinement à sa tâche pédagogique. L'approche du "mastery learning" s'inscrit dans cette tendance, surtout dans le domaine cognitif. L'ensemble de l'éducation peut être stimulé par une telle stratégie. Elle suppose l'analyse de la structure des objectifs successifs à réaliser par tous, mais à un rythme, avec des moyens et éventuellement avec des particularités, différentes - et sans limiter les élèves disposant de moyens supérieurs. Cette dernière remarque n'implique pas que l'enfant doive être poussé à l'extrême dans le sens de l'acquisition de connaissances et de techniques. Sans le moindre doute, l'enfant doit être stimulé dans l'acquisition d'expérience et dans la structuration de cette expérience, mais les acquisitions dans les domaines émotionnel, social et motivationnel ne sont pas à perdre de vue et peuvent mériter la priorité sur l'acquisition trop poussée de techniques comme la lecture, l'écriture etc. Dans ces derniers domaines, l'éducation préscolaire doit surtout permettre d'acquérir la maturité, l'aptitude nécessaire.

La démocratisation de l'enseignement doit d'ailleurs accorder une priorité à la formation de la personnalité, à l'acquisition du souci de "l'autre", à l'acquisition de l'empathie permanente et spontanée par rapport à "l'autre". Même un enfant qui a déjà atteint la maturité scolaire ne perd pas nécessairement son temps en n'apprenant pas encore systématiquement à lire et à écrire. En tout cas, jusqu'à six ans, l'école doit conserver son caractère de spontanéité et de jeu. La stimulation systématique tout comme l'acquisition de la "task readiness", de l'aptitude à se concentrer sur une tâche et la possibilité de pouvoir organiser ses stratégies en fonction du problème, doit s'intégrer dans ce contexte. La première classe primaire doit encore très largement s'adapter à cette ambiance et à cette tactique. Pour les enfants (socialement) handicapés, il y a sans doute lieu d'accentuer encore ces exigences d'adaptation à une ambiance enfantine.

En tout cas, nous estimons qu'un développement optimal suppose une stimulation systématique, une structuration adéquate du milieu et plus spécialement du milieu scolaire. C'est par la pratique d'activités qu'il peut maîtriser, que l'enfant doit acquérir la "task readiness". S'il ne faut nullement dépasser les possibilités de l'enfant, notons pourtant qu'il ne prend goût qu'à des activités qu'il peut maîtriser avec quelque peine. Il jouit de la difficulté surmontable ; des activités trop difficiles ou trop faciles n'ont en général pas de valeur éducative dans le sens de la stimulation. Ce qui importe, c'est de ne pas laisser passer les phases critiques et sensibles avec les occasions de stimulation qu'elles comportent, sous peine de

travailler en pure perte. Il ne faut d'ailleurs pas que l'enfant s'installe dans la facilité. La thèse que nous venons d'épouser suppose une large éducation intellectuelle, humaine, émotionnelle et sociale soutenue par une méthode et des contenus fonctionnels et par le respect de la spontanéité, dans une ambiance naturelle.

La stratégie proposée implique une très large individualisation, combinée avec le travail en groupes. C'est-à-dire qu'elle suppose un changement assez fondamental de notre habitus pédagogique et que la formation des éducateurs doit être revue sinon les stratégies préconisées se heurteraient à des difficultés quasi insurmontables. L'expérience acquise dans les différents projets a pourtant mis en relief les possibilités de recyclage et d'accompagnement pour mettre les éducateurs en mesure de s'adapter aux stratégies nouvelles. Tant les aptitudes pédagogiques que la motivation et la joie au travail peuvent y trouver leur compte : c'est avant tout le fait de se sentir perdu devant la tâche à accomplir qui corrode la motivation. D'autre part, l'acquisition de l'aptitude au contact humain (et aussi de techniques permettant ce contact) doit constituer elle aussi un aspect prioritaire de toute formation d'éducateurs.

Entre-temps, il n'y a pas de doute qu'un mouvement de stimulation des handicapés sociaux ne pourrait se contenter d'une série de stratégies éducatives isolées. Dans le cadre de la stratégie d'ensemble, l'école elle-même doit constituer une variable dans sa structure, dans les méthodes qu'elle met en oeuvre, dans sa mentalité. Une réforme hardie, mais réfléchie et assurant toute la continuité voulue, s'impose.

En outre, le problème ne pourrait être résolu en agissant uniquement au niveau de l'école. L'importance de l'action économico-sociale est évidente, toute comme l'impact de la famille sur le développement du jeune enfant (avec ses répercussions sur le développement ultérieur). A ces niveaux, la stimulation des "handicapés sociaux" s'avère pourtant aussi difficile et délicate qu'importante. Certains d'entre nous ont même mis en relief des problèmes de déontologie, se référant au respect de la vie privée. Cette remarque s'étend d'ailleurs à toute étude de la famille. Par contre, il ne peut y avoir de divergences d'opinion lorsqu'il s'agit des contacts et de la collaboration entre l'école et la famille, de l'intégration des parents dans la vie "scolaire". Ici encore les difficultés sont pourtant de taille. La tradition, l'égocentrisme familial des parents et le sentiment d'insécurité provoqué chez les éducateurs, figurent parmi les obstacles.

Finalement nous émettons le voeu de voir ceux qui soulignent l'aspect structural du handicap socio-culturel (et socio-politique) traduire davantage leur vision en stratégies concrètes, y compris dans le domaine pédagogique.

V. L'évaluation

L'éducation souffre d'un manque fondamental d'évaluation. Peut-être évite-t-on inconsciemment l'évaluation. Il est vrai que les difficultés dans ce domaine sont multiples. Nous les avons déjà signalées en traitant d'autres aspects de la stimulation des handicapés sociaux :

- manque d'une structure d'objectifs opérationalisés, d'où un manque de critères pour l'évaluation. Par ailleurs, nous avons déjà signalé que le manque de possibilités d'évaluation et de diagnostic limite également la possibilité de formuler des objectifs concrets, dont la fonction dans l'ensemble de la structure puisse être contrôlée ;

- manque de renseignements sur les aspects essentiels à évaluer dans le domaine des différentes aptitudes et caractéristiques complexes ;

- l'évaluation comporte des difficultés encore accrues lorsqu'on passe des connaissances acquises aux aptitudes, et puis à la motivation, aux caractéristiques de la personnalité etc. ;

- difficultés de faire un choix entre l'évaluation de comportements concrets et d'aptitudes très précises, fonctionnant avec des contenus précis - ou, au contraire, plutôt l'évaluation de structures et de stratégies comportementales comme aptitudes transférables : souvent on a même du mal à préciser dans quelle mesure on opère à tel ou tel niveau.

Dans le même ordre d'idées, on doit se demander s'il faut plutôt rechercher des tests du type "test d'intelligence" (qui, par principe, ne tendent pas à laisser beaucoup de jeu à l'influence pédagogique) ou si, au contraire, il faut préférer plutôt des évaluations internes (qui sont peut-être trop directement fonction des connaissances, des contenus et des aptitudes précises qu'on vient d'acquérir), sans pour autant négliger complètement l'aspect de transfert. Une cascade structurée de tests appartenant aux différents niveaux d'évaluation est illusoire, du moins pour le moment.

L'ensemble de ces problèmes rend l'évaluation particulièrement difficile et, bien que le problème ne puisse jamais être résolu qu'en partie, un effort particulier et systématique dans ce sens est indispensable. Il conditionne d'ailleurs l'ensemble de l'action et de la recherche.

VI. La recherche

On ne peut se soustraire à la constatation que vraiment beaucoup reste à faire en matière de recherche en vue de la stimulation de handicapés sociaux, et en matière d'éducation en général. Ceci provient sans doute en partie du fait que les chercheurs sont insuffisamment orientés vers les problèmes réels et pratiques, tandis que, d'autre part, la politique s'attache trop souvent à des options très générales, peu ou pas opérationalisées, tout en usant par ailleurs largement de prises de position intuitives. En matière d'éducation tout le monde s'estime spécialiste et évite la collaboration des spécialistes. Malgré toute leur expérience du problème, les praticiens, pris dans les difficultés quotidiennes, sont soumis à des limites analogues ; ils ont du mal à situer les difficultés rencontrées dans l'ensemble du problème et par conséquent n'éprouvent pas davantage le besoin de recherches.

Tout ceci est d'autant plus grave - et aussi d'autant plus difficile - que les problèmes sont vraiment compliqués, tant au niveau de la définition des objectifs et des objectifs intermédiaires qu'au niveau de la connaissance de la situation (l'enfant, la famille, l'école, le groupe social, la société), de la mise au point de stratégies et de l'évaluation des résultats.

Ce tableau se complique davantage par les difficultés de méthodologie scientifique, dont la non-observation enlève toute valeur à mainte recherche.

Une collaboration - une intégration pour ainsi dire - de la recherche, de la pratique et de la politique pédagogique, nous semble indispensable. La recherche est d'ailleurs presque inexistante en comparaison des besoins - c'est ce qui accentue ses difficultés.

L'ensemble du problème fait que la recherche-action constitue une approche privilégiée, qui multiplie pourtant les difficultés méthodologiques. Il s'agit de créer une méthodologie scientifique acceptable, qui permette d'approcher l'objet de la recherche, objet complexe, mouvant par définition, comportant des aspects difficiles à évaluer. Il est difficile, mais au fond nullement illogique, d'étudier les phénomènes tout en essayant de les changer, surtout lorsque ce changement constitue finalement l'objet fondamental de la recherche. Il s'agit de créer une stratégie de recherche qui puisse répondre à la fois aux problèmes, aux phénomènes en présence, mais aussi aux exigences de la méthodologie scientifique. Cette méthodologie scientifique constitue le critère de toute étude qui se veut scientifique, mais d'autre part elle doit s'adapter aux particularités des phénomènes à étudier : la sauvegarde des critères de base de la méthodologie scientifique ne peut pas constituer une entrave à la mise au point de stratégies de recherche, adaptées au problème à étudier.

DISCUSSION GROUP REPORTS

RAPPORTS DES GROUPES DE DISCUSSION

RAPPORT DU GROUPE FRANCOPHONE A

I. Causalité de l'échec scolaire et lutte contre l'échec scolaire

1. Le problème

Suivant l'appréciation portée dans la causalité de l'échec scolaire sur l'importance relative de certains de ses facteurs, les modalités d'action visant à limiter l'échec sont envisagées différemment. C'est pourquoi il paraît nécessaire d'associer aux recommandations l'analyse des facteurs d'échec et la relative importance qu'on doit leur donner.

2. La conception de l'échec et les stratégies d'approche

L'importance donnée dans la causalité de l'échec à des facteurs individuels et familiaux d'une part ou à des facteurs scolaires d'autre part amène à des stratégies différentes d'action.

En effet, quand on se place dans une perspective qui situe la genèse de l'échec principalement dans la famille on est amené à envisager des actions pédagogiques qui se veulent préventives et qui se situent avant et au début de la scolarité obligatoire : soit dans le cadre d'une pédagogie familiale, soit dans le cadre de systèmes qui se veulent compensatoires aux handicaps de départ, soit dans le cadre d'actions concertées sur les milieux familiaux.

Par contre, quand on situe la causalité des échecs scolaires principalement dans le système scolaire : dans le contenu des connaissances, les conditions et les modalités de leur transmission, la valorisation relative des individus etc... on est amené à envisager des actions permanentes tout au long de la scolarité des écoliers.

3. Recommandations pour une action permanente

Un problème essentiel est d'améliorer la condition scolaire à ses différents niveaux.

Nous pensons que l'importance des systèmes scolaires dans les différents pays représentés au Conseil de l'Europe permet d'envisager dans le cadre même de ces systèmes scolaires des modifications dont les effets pourraient aider à endiguer l'échec scolaire et peut-être à le faire régresser.

Une condition préalable à toute intervention dans le cadre de l'école est de reconnaître à tous les enfants scolarisés le droit à l'acquisition des connaissances fondamentales pendant la période où l'école est obligatoire. Une telle prise de position amène à prendre en considération les spécificités culturelles en fonction de l'origine sociale ou nationale des enfants scolarisés. Elle amène, plus généralement, à reconnaître, respecter et prendre en compte les différences existant entre les individus. Les systèmes scolaires doivent s'ajuster aux possibilités réelles et actuelles des enfants (en évitant, bien entendu, toute ségrégation).

Si l'acquisition des connaissances fondamentales (dans lesquelles on doit classer en priorité la lecture, l'écriture et le calcul) est reconnue comme un droit des enfants scolarisés, tout l'effort pédagogique doit se porter sur la facilitation des acquisitions. Une démarche qui part du droit des enfants à la connaissance met

au premier plan une pédagogie de masse qui s'oppose à une pédagogie élitiste privilégiant une partie jugée la plus apte de la population scolaire. Pour réaliser une pédagogie de masse, la formation des enseignants constitue un facteur déterminant d'efficacité, le critère de qualification des enseignants s'identifiant aux progrès réels du plus grand nombre.

Une telle option amène à reconsidérer une pratique, courante actuellement, consistant à orienter précocement les enfants sur leur capacité à acquérir rapidement les connaissances fondamentales. Il paraît essentiel de bien différencier la transmission des connaissances fondamentales et l'orientation scolaire ultérieure vers les différents réseaux de scolarisation.

La sélection sur les acquisitions fondamentales est une pratique injuste pour les enfants et coûteuse pour les gouvernements car elle débouche sur les ségrégations à l'intérieur de l'école et sur le développement de systèmes parallèles aux écoles, systèmes pris en charge par les professionnels de la rééducation. La rééducation devient d'autant plus nécessaire que l'école assure mal son rôle.

La réussite d'une action permanente de l'école dans la lutte contre l'échec scolaire dépend pour une large part de la qualité des pédagogies dispensées dès les premières années de la vie scolaire, à l'âge préélémentaire. Nous pensons que la fonction essentielle d'un système préscolaire dans le domaine des apprentissages est de préparer aux apprentissages fondamentaux par des méthodes et techniques appropriées et non d'anticiper sur ces apprentissages.

Il n'a pas été possible au cours de ce workshop d'étudier spécialement le problème de la formation des enseignants. Mais tous les participants ont reconnu l'importance de ce problème, et soulignent que les classes les plus difficiles doivent être tenues par des maîtres chevronnés.

II. La recherche-action

1. Le problème

Nous voudrions insister sur un aspect particulier de la recherche-action en éducation, plus précisément, introduire une distinction entre la recherche-action dans le cadre de l'institution scolaire et la recherche-action dans le milieu familial. Ce problème mérite d'être posé actuellement car il découle de l'évolution récente des recherches sur l'éducation.

2. Bref rappel historique

Sous l'influence de la psychologie et de la psychanalyse, l'intérêt des recherches s'est porté dès les premiers temps sur la nature des relations entre la mère et l'enfant et ses répercussions sur le comportement scolaire. Plus récemment, les travaux de sociologie de l'éducation ont mis en relief le lien existant entre la réussite scolaire et les influences culturelles du milieu d'origine, en particulier la famille.

L'évolution de ces idées a eu pour conséquence d'ajouter aux recherches-actions existant déjà dans l'institution scolaire un nouveau courant de recherche-action qui s'est porté sur l'enfant dans son milieu naturel et plus précisément sur les parents.

3. Recommandations

Nous voulons attirer l'attention sur les problèmes que pose l'entrée des chercheurs dans les foyers. Quand il s'agit simplement d'étudier l'enfant dans l'institution on peut saisir indirectement les effets des cultures initiales dans le comportement scolaire. On peut aussi établir des contacts avec les parents des élèves. Par contre, l'entrée dans la famille dépend de l'accord de cette dernière. Les résultats d'enquêtes menées auprès des familles qui acceptent de participer à ce type de travail risquent d'être faussés. Nous ne pouvons déduire du comportement des familles qui veulent bien participer à ces recherches, les traits culturels de toutes les familles d'un même milieu socio-économique.

Au delà de ces aspects plus proprement méthodologiques, nous nous trouvons affrontés à un problème d'une autre nature. Il s'agit d'un problème déontologique. Le contact direct du chercheur et de la famille, non médiatisé par le terrain de rencontre naturel que constitue l'institution, risque d'être perçu comme une intrusion dans la vie privée. Il convient donc d'être dans ce domaine très réservé et très prudent.

En revanche, des recherches-actions même limitées dans le cadre de l'institution scolaire, seraient à promouvoir dans tous les pays. Une des conditions essentielles de l'intérêt et de l'utilité de telles actions étant d'associer les enseignants et les chercheurs. Cela présente deux avantages :

- d'éviter à la recherche de s'écarter de la réalité scolaire ;
- de telles tentatives sont aussi peut-être le meilleur moyen de promouvoir une véritable rénovation pédagogique.

RAPPORT DU GROUPE FRANCOPHONE B

I. Introduction

L'intérêt d'un workshop de chercheurs tient certes à la communication d'informations et de résultats mais surtout au débat relatif aux problèmes, aux hypothèses, aux plans de recherche. A partir des difficultés rencontrées dans la recherche-action, il est possible de mieux situer le savoir et ses limites et le pouvoir et ses contraintes (pouvoir de celui qui finance, de celui qui décide etc...).

Le chercheur, en tant qu'acteur social, agent d'innovation, conseiller des responsables de la politique éducative, critique, expert, est confronté avec des problèmes neufs qui augmentent sa responsabilité et exigent une déontologie.

La tâche du chercheur dans le domaine de l'éducation compensatoire sera moins d'aider les enseignants, les parents, les enfants, pris individuellement que :

a. d'analyser les contextes éducatifs,

b. d'identifier les facteurs agissant sur l'enseignement, les rapports entre les différents partenaires de la recherche,

c. de décrire les processus de développement et ses interactions avec les variables de l'environnement,

d. de déterminer les conditions optimales de l'apprentissage au sens large et au sens strict,

e. d'élaborer une méthodologie du changement institutionnel - c'est-à-dire de tenter de résoudre les nombreux problèmes théoriques et méthodologiques soulevés par les projets d'éducation compensatoire.

II. Acquis et limites du mouvement d'éducation compensatoire

Toutes les conclusions sur le mouvement d'éducation compensatoire sont loin d'être tirées. Dans un premier temps, il serait utile d'identifier les constats, positifs ou négatifs, les plus fréquents (effets spécifiques et éphémères des programmes préscolaires orientés vers les "academic skills", effets à plus long terme des interventions très précoces dans la famille etc...), ainsi que les faiblesses méthodologiques les plus souvent dénoncées.

- la description des différences en termes négatifs par rapport à la culture dominante,
- l'étroitesse des critères et la négligence du "pourquoi",
- l'obsession pour les effets et la négligence des processus.

Nous avons retenu plus particulièrement trois grandes tendances et essayé d'en déterminer les conséquences.

1. La plupart des programmes d'éducation compensatoire reposent sur une vision en négatif de certains milieux sociaux. Des travaux de plus en plus nombreux mettent en évidence non plus les caractéristiques individuelles ou familiales mais la fonction de l'école dans l'explication de l'échec scolaire lié à l'appartenance sociale.

   Face à un tel constat, il ne s'agit pas de retomber dans une approche univoque des différences socio-culturelles, mais de s'interroger sur les conditions d'une démocratisation réelle de l'enseignement.

2. Une deuxième tendance concerne la valeur de l'approche scientifique. D'une part, cette approche est nécessaire à une évaluation stricte, d'autre part la complexité de la situation pédagogique implique une recherche-action plus large. Une réforme pédagogique ne peut se réduire à la simple application de données scientifiques. La mise au point de stratégies spécifiques ne répond pas aux nombreux problèmes posés par la généralisation des programmes. Il importe donc de préciser les conditions de la recherche-action qui permettraient de concilier les différents niveaux d'analyse.

3. Une troisième tendance concerne l'importance de l'évaluation. Les projets de compensation ont clairement démontré que la conviction et l'intuition ne garantissaient pas l'efficacité des stratégies. Les conditions de l'évaluation d'une action doivent être précisées :

   - explicitation des objectifs globaux,
   - élaboration des critères d'évaluation (opérationalisation des objectifs),
   - schémas expérimentaux et traitements statistiques adéquats.

III. Les conditions d'une démocratisation réelle de l'enseignement

1. L'école dans la communauté

Dans des pays comme la France et la Belgique, le système éducatif se caractérise par une scolarisation progressive associée à une professionalisation des activités éducatives et à une délégation du pouvoir pédagogique des parents.

Par ailleurs, dans le cadre des universités, la recherche-action reste trop souvent considérée comme une parente pauvre.

Une telle situation où le changement induit du sommet à la base est diffusé par voie bureaucratique et où la recherche-action a un impact limité, présente de sérieux inconvénients. Alors que les intentions de démocratisation sont réelles, les innovations qu'elles supposent n'ont pas lieu dans la pratique. Les programmes sont élaborés sans la participation des éducateurs d'où leur incompréhension, leur résistance aux changements proposés. Il existe souvent une totale dysharmonie entre les exigences du programme et le type de formation, de connaissances des éducateurs. Les parents n'ont l'occasion ni de contrôler, ni de partager le pouvoir éducatif.

Un tel contexte limite sérieusement la possibilité de réaliser ou de négocier des changements profonds notamment de type institutionnel et de comparer différents modèles dont différents acteurs sociaux auraient pris l'initiative.

Face à l'ensemble serré et cohérent d'institutions préscolaires existant, appliquer des programmes compensatoires étroits ou créer des contre-institutions ne constitueraient pas des solutions adéquates.

Il nous parait essentiel d'amorcer et de renforcer toutes tentatives qui témoignent du souci d'assurer :

- la continuité et l'unité de la première éducation,
- le passage d'un système de délégation des pouvoirs à une gestion communautaire du changement,
- une recherche en prise directe sur la réalité.

Il importerait d'une part de reconnaître le plus clairement possible les apports de la recherche-action et d'autre part, de créer des situations sociales favorables à une adoption authentique des innovations visant à l'égalité devant l'éducation.

Une transformation effective de l'éducation ne peut se réaliser que si les agents éducateurs responsables prennent personnellement le problème en charge, participent activement à la définition des objectifs éducationnels et à leur réalisation.

2. Une pédagogie de masse

L'école se caractérise le plus souvent par des objectifs vagues, des programmes et des méthodes uniformes, l'absence d'évaluation ou le caractère normatif du contrôle.

L'échec d'un nombre important d'enfants appartenant principalement à la classe populaire peut être envisagé comme un problème social. Il amène à reconsidérer le rôle de l'école : elle doit permettre à la quasi totalité de la population d'atteindre les objectifs généraux et passer ainsi d'une pédagogie sélective à une pédagogie de masse /voir autres conclusions du groupe francophone/. Cette pédagogie implique de nouvelles exigences pour les objectifs, les méthodes et les modes d'évaluation. Tous les moyens de la recherche, tous les supports technologiques développés dans cette perspective n'auront de sens qu'articulés aux changements plus fondamentaux visés plus haut.

IV. Les conditions de la recherche-action

1. Le chercheur devrait pouvoir être associé aux différentes phases du projet de recherche et spécialement à la phase préliminaire de formulation des problèmes afin que l'on débouche sur un contrat réaliste entre les différents partenaires (les commanditaires, les autorités administratives, les enseignants, les parents, les chercheurs et dès que possible les enfants).

D'une manière générale, tout au long de son déroulement, la recherche-action précisera les limites de cette coopération, la nature des obstacles politiques, administratifs et psychologiques.

Que ce soit à un niveau national ou local les objectifs de l'intervention devraient être définis sans ambiguïté.

Les exigences d'une pédagogie de masse inscrite dans un contexte communautaire devraient être traduites en fonction des situations particulières. Compris de chacun, les objectifs peuvent être approuvés, remis en cause, évalués.

Les conditions générales du changement (décentralisation, gestion communautaire du changement) supposent de profondes modifications dans le statut, la formation et la fonction de tous les partenaires mais en particulier des inspecteurs, des enseignants et des chercheurs.

A une échelle modeste, nous avons constaté que le dialogue enseignants-chercheurs permet un consensus sur les caractéristiques fondamentales d'une situation pédagogique. Les chercheurs ont, à ce niveau, une fonction de "catalyseur" qui devrait être reprise par l'inspection et la direction.

2. Ces rencontres et cette modification de fonctions supposent des conditions matérielles et administratives non négligeables (possibilité de créer des équipes itinérantes, de libérer les directeurs et inspecteurs des tâches administratives afin qu'ils puissent devenir de réels animateurs, d'assurer une mobilité de ces fonctions en ne les liant pas à un système de nomination à vie, d'organiser des possibilités de formation continue etc...).

3. Les modalités de coopération avec les parents devraient être sérieusement étudiées.

L'expérience acquise par les adultes dans leur milieu de vie doit fournir les éléments de la communication pédagogique. "Le réel, pour les adultes, c'est leur vie" (Mucchielli).

La promotion sociale, la perception de l'utile sont également des facteurs pertinents qui suscitent l'engagement des parents à des projets d'action. La coopération famille-école exige une reconnaissance réciproque des personnes, des fonctions éducatives et l'acceptation des rôles respectifs pour mener à bien les actions concertées.

Diverses modalités de coopération sont actuellement développées dans de multiples régions et pays. Elles répondent généralement à un changement des relations entre l'école et la famille. Cette dernière fait partie de la communauté dont les valeurs culturelles et les particularités sociales ne peuvent être rejetées ou négligées au profit de minorités dominantes.

Il convient de multiplier et de diversifier les modalités de coopération entre les familles et l'école afin de mettre à la disposition des familles tout moyen de communication susceptible de libérer des actions constructives et autonomes.

Dans ce domaine, chaque expérience apporte quantités de données dont la synthèse reste à mener. La pédagogie de la coopération famille-école est avant tout une recherche-action dont la théorie ne peut s'élaborer qu'en tenant compte des moyens de l'action et des obstacles.

4. Dans ce domaine, le statut du chercheur reste à élaborer, il convient de préciser ce qui appartient à l'engagement par rapport aux comportements et attitudes qu'imposent les modèles d'analyse expérimentale. Il ne fait aucun doute que le chercheur se trouve sans cesse morcelé entre les limites de son analyse scientifique et les exigences d'un réel engagement dans l'action socio-éducative.

Le développement de la recherche-action est à encourager tant à l'école, dans les familles que dans la communauté.

Aucun contexte éducatif ne peut faire l'objet d'une ségrégation conduisant au refus d'être pris en considération. Les facteurs agissant se distribuent, avec des particularités à préciser, entre les multiples instances responsables : école, famille, communauté. L'analyse de tout pouvoir d'influence et/ou de détermination, sur le développement optimal de l'enfant et de la communauté constitue une dimension essentielle de la recherche-action. Sans elle, l'action ne peut être qu'espérance philosophique, projection psycho-sociologique ou manipulation politique.

V. Les conditions de l'évaluation

1. La recherche-action est un processus dynamique qui nécessite des ajustements successifs entre évaluation, décision et intervention. Selon Stufflebeam, quatre types de décisions peuvent être relevés :

- Décisions de planification : sélection des objectifs
- Décisions de structuration : élaboration de projets destinés à réaliser les objectifs établis
- Décisions d'opérationalisation : opérationalisation et exécution d'un modèle de projet
- Décisions de révision ou de rajustement : jugement porté sur les résultats du projet et les réactions vis-à-vis de celui-ci.

2. Tout naturellement leur correspondent quatre types d'évaluation :

- Evaluation du contexte : identification des besoins non rencontrés, des "opportunités" non employées (occasions, moyens), des problèmes fondamentaux qui empêchent la rencontre des besoins ou l'emploi des "opportunités".
- Evaluation des alternatives : projection et analyse des différentes alternatives des modèles de procédure.
- Evaluation des processus : analyse de la mise en exécution du projet et des obstacles rencontrés.
- Evaluation du produit : détermination du degré avec lequel les objectifs ont été accomplis et détermination de la cause des résultats obtenus.

"Dans cette optique, l'évaluation se définit, de façon générale, comme le processus qui permet d'identifier, de délimiter, d'obtenir et de procurer toute information utile permettant un jugement, un choix et une décision parmi des alternatives diverses en relation avec les objectifs poursuivis" (1).

Cette évaluation assure un feedback indispensable à deux niveaux complémentaires : celui du processus d'apprentissage (teaching learning process) et celui de la coopération entre les différents partenaires de la recherche-action. Ce double système de feedback doit permettre non seulement d'optimiser l'intervention mais d'assumer les conflits et les remises en cause nécessaires.

3. Cette approche nécessite un renouvellement des instruments et des méthodes :

Des outils descriptifs plus efficaces permettraient une prise d'information plus significative et des hypothèses plus directes sur les processus. Dans cette perspective, des observations de type éthologique et ethnologique présentent un grand intérêt. Cependant les tentatives plus anecdotiques qui essaient de traduire la réalité (interviews, films...) peuvent s'avérer très utiles.

Les méthodes doivent pouvoir rendre compte d'un processus dirigé et donc constitué d'ajustements successifs en fonction des objectifs à atteindre.

Une plus grande importance doit être attachée à l'explicitation des buts globaux. La discussion de ces buts et l'élaboration des stratégies pour les atteindre ne sont possibles qu'à partir d'objectifs bien précis.

Les structures d'objectifs, c'est-à-dire l'organisation des objectifs intermédiaires devraient être validées expérimentalement. Cette démarche permet de préciser simultanément les méthodes plus différenciées que nécessite une pédagogie de masse.

Dans la même perspective, le chercheur peut comparer les différentes approches des praticiens, développer de nouvelles stratégies d'intervention.

L'analyse des facteurs actifs des interventions nécessite des modèles multivariés rendant compte des effets d'interaction. Il s'agirait d'identifier les variables et de contrôler expérimentalement leur degré d'efficacité dans des situations bien décrites, de saisir les relations entre sujets et stratégies, à un niveau individuel et à un niveau collectif et à différents moments du programme. Les "produits" devraient pouvoir être mis en relation non seulement avec une ou des stratégies (traitements) mais aussi avec les caractéristiques contextuelles qui échappent à la manipulation expérimentale.

Le constat d'échec relatif à l'éducation compensatoire renouvelle le débat théorique sur les relations entre milieux et développement qui appelle nécessairement une approche interdisciplinaire. Une meilleure compréhension des véritables facteurs causaux exige que l'on considère l'ensemble de la situation éducationnelle et institutionnelle.

---

(1) J. M. de KETELE. - Evaluation ordonnée à l'intervention pédagogique dans une pédagogie pour demain. - P.U.F., 1974, 192, p. 93.

REPORT OF ENGLISH SPEAKING GROUP C

Knowing that two other discussion groups would be concerned with a description of action research and the different philosophies leading to different goals within the field of education, this discussion group focused on restraints action-researchers can meet in their work.

I. Discussion

Many of the obstacles discussed in the group referred to the social character of action research. It does not take place in a laboratory situation but in everyday life where many people are engaged in or party to the activities under study (sometimes in ways that are difficult to control) and where some are participant observers.

1. Control of variables

When people interact and participate in all kinds of ways in a situation which is also the object of action-research, it is very difficult to control the variables. The situation cannot be "frozen" or repeated. Features of the participants and of their behaviour which are sometimes directed towards the common goals of the action, sometimes not, are difficult to isolate or describe. Prediction becomes difficult and the interpretation of causality and causal relationships are much more open to question than would be those resulting from very strictly controlled laboratory research in the field of social psychology, learning psychology, biology or differential psychology. However, those in the field of action research must not only acknowledge this problem but find ways of resolving it and facing up to their responsibilities as researchers. An extensive use of video-film and mechanically aided observation techniques may be helpful in overcoming some of the difficulties in this area.

2. Inter-human relationships

It is easier to talk about common responsibility in action research than to achieve it, but success will depend heavily on the ability of those who work together to share responsibilities in the achieving of commonly agreed goals. In our case our goal is focused on a better education in the broadest sense of the word, for large groups of children.

Philosophies of human nature and of power structures in human relationships differ from one human being to another according to his background, personal history and social status. These differences determine the nature of interpersonal relations which in turn may affect the development of the action in which the action-researcher may play a variety of roles, sometimes leading, sometimes following and sometimes only making explicit the nature of the common goals.

Again, action research is a particularly "public" form of research in which interdependence and "inter-accountability" at all levels are inevitable. Not only must these factors be acknowledged in principle but their potential for attaining goals as well as their possible dangers must be analysed in each particular project.

The quality of inter-human relations makes or breaks an action research project.

3. Finance

There are many hindrances in getting action research financed. Some are peculiar to individual countries; others would appear to be common to all. For example, it was felt that the interdisciplinary character of action research often makes it difficult for researchers to raise funds for their work. Again, the evolving features of this work when compared to those of the more commonly understood "traditional" research often lead to a lack of appreciation or understanding of the work on the part of those who have to decide whether or not a proposed action research project will be financed.

II. Conclusions and recommendations

1. Data collection and data analysis should be done within an immediate feed-back system. Joint responsibility demands a joint commitment among all concerned to a continuous discussion of the relationship of incoming data to the set goals of the action research. In this area, process analysis is as important as product analysis.

2. Reports on action research should be made available in English and French and distributed among action-researchers in Europe. These reports have to be functional and precise in their description of goals, procedures and findings.

3. A well organised interaction among researchers and administrators and politicians is necessary. This is particularly important at the beginning of a project when priorities are being determined and at the end when results are interpreted and are capable of being translated into policy.

4. The interaction between teachers, parents and researchers has to be built up carefully and maintained in an open, flexible way. Frequent intensive contacts have to be maintained over a longer period of time.

5. Team-work is a priority. Those engaged in action research must try to work less individualistically than most are used to doing.

6. Researchers need training in action research. They should be helped both in understanding the methodology of action research and in improving their social skills so that working in a team causes no problems to them.

7. Action research needs time. First, a series of preliminary investigations has to be made. Second, relationships have to be built up before any common action can be planned. Although this period also has to be evaluated carefully, it sometimes seems irrelevant and too time-consuming to those who finance the work.

8. The interdisciplinary character of action research demands a reciprocal flexibility in the organisation and expectations of those agencies which are working together on behalf of those children whom we term "the disadvantaged".

9. "Traditional" researchers are under great pressure to avoid duplication of the research work of other people. It is perhaps in the nature of action research that it should be replicated broadly in different social and sub-cultural settings. Funding bodies are therefore asked to consider this in giving support for action research projects.

REPORT OF ENGLISH SPEAKING GROUP D

I. Action research

At first, our group was concerned to arrive at some consensus as to what exactly was meant by "action research". This proved very difficult to make precise in a way that would satisfy all the members of the group. However, at the risk of mentioning again things that have already been talked about in general discussion, we feel obliged here to give some of the ideas we considered as important in this regard, since our group spent some time on this question.

We would reaffirm at the outset that action research into problems of disadvantaged children is vital; it is because it occurs in the real-life setting, linked to ongoing programmes, that we may call it action research. Some important aspects include:

- All such research should be based as much as possible upon previous experimentation and knowledge. We say this as a caution against programmes proceeding on the basis of little or no objective information.

- All such research should have built into it well-formulated procedures for evaluation and monitoring of processes and results. Further to this, we would note that:

- All such research should be as experimentally rigorous as possible, given the obvious difficulties in control of variables. One important aspect of this rigour should be to describe as best possible the populations, methodologies, and outcomes, so that one may optimise the potential generalisability of results, and facilitate comparability with other programmes. In this way, programmes of action research could contribute to a cumulation of knowledge in a way that is rather rare at present.

II. Pre-school

Now, within this framework which our group attempted to make somewhat more precise, we discussed several issues of importance, worthy of further study and investigation. Our more specific conclusions concern both the child at school, and the child before he begins school. While some would place almost all the emphasis at the school level, it was generally felt that to neglect pre-school experiences would be a mistake. At the pre-school level, therefore, we submit that:

- Research is necessary to investigate those activities best suited to help the child prepare for more specifically cognitive learning. By this, we mean that such things as structured and imitative play, various types of object manipulation, etc., may be most important in preparing the child to handle the basic cognitive skills which he must begin to acquire at school.

- Pre-school programmes of any sort should include active participation of the family unit, especially the mother, in order to more fully prepare the child to enter school on a more equal footing with other children. More research is called for into the best manner of such participation.

III. School

Turning now to the school itself, we would note that this presents a very important opportunity for effecting change - since here we already have a pre-existing system through which all children must pass (whereas many children do not, and may not in the future, have the chance to take part in pre-school activities). At the level of the school, our most important thoughts are based upon the contention that disadvantaged children, as with other sub-groups of the population, should as far as possible be educated within the same schools and classes as all other children. This implies the realisation that, when we talk of disadvantaged children, we are not talking of a homogeneous group whose problems can be treated as a group, different from other groups. We are saying that they constitute, in fact, a heterogeneous group in the same way that so-called "normal" children are heterogeneous. This does not mean that we deny there may be common problems

within groups of disadvantaged children. However, given the plea just made for non-segregation, it does mean that we frame our recommendations here in a manner which applies to all children (although, of course, disadvantaged children in the course of their education may be the recipients of some "positive discrimination").

IV. Teacher awareness

Teachers must have more time to treat children on an individual basis. This simple recommendation implies that:

- Children, especially disadvantaged children, should be treated with more attention paid to their own needs and problems. Thus, we are concerned with educating the whole child within his unique situation, and not only dealing with him as a potential recipient of cognitive skills.

- We must research ways of reducing pupil-teacher ratios, and ways of allowing teachers considerable latitude to alter the content and application of curriculum. This, of course, implies some greater degree of educational decentralisation.

- We must also emphasise the importance of changing teacher training so that teachers can more adequately deal with children on the basis mentioned above. This includes greater knowledge of the backgrounds of disadvantaged children, and of the ways in which the values they bring with them to the school may differ from middle-class values. Of prime importance here is the problem of language and communication which is, after all, at the centre of all education. This is an area in which greater teacher awareness is most important, especially with regard to different language varieties he or she may encounter among disadvantaged pupils. Research is called for into the best ways of improving teacher training along these lines.

Here, then, we are really arguing for increased teacher awareness of the different styles of life that may be represented by the children in the classroom, and for greater teacher sensitivity to values other than those middle-class ones which schools now commonly reinforce. While realising that the middle-class culture which the school represents is the one which holds the best practical promises for disadvantaged children, and that middle-class society is where we hope to give them a better opportunity for success, nevertheless teachers must be aware of the experiences and knowledge that different children bring with them to school. The object is to add something to what the child has, not to replace what he has with something else - for this would imply that the background of certain children contains little or nothing of value.

Therefore, while the general aims of school remain to better equip the disadvantaged child to get on in a society most rewarding of middle-class values, we would state that the methods to achieve such aims must take into greater account the child's own background. One concrete example of this would be the provision of books whose content reflects more faithfully the home environment of the children using them.

V. Facilitate the learning process for all children

In summary, we want to emphasise more individual attention for children's own needs, greater time for teachers to give this attention, and greater understanding of children's problems by teachers. We see the improvement of education for the disadvantaged as an integral part of educational change generally, and would state that, therefore, changes must be made along the lines we have mentioned here, to facilitate the learning process not only for various groups of children, but for all children.

APPENDIX

ANNEXE

LIST OF PARTICIPANTS

LISTE DES PARTICIPANTS

BELGIUM/BELGIQUE

Monsieur le Professeur W. de COSTER
Université de Gand
Département de Psychologie
Blandijnberg 2
9000 GAND

Mlle A-M. THIRION
Université de Liège au Sart-Tilman
Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education
Laboratoire de Pédagogie expérimentale
4000 LIEGE 1

Monsieur A. de MEYER
Université de Gand
Département de Psychologie
Blandijnberg 2
9000 GAND

Monsieur J.P. POURTOIS
Université de Mons
Place du Parc, 18
MONS

FINLAND/FINLANDE

Professor Isto RUOPPILA
University of Jyväskylä
Seminaarinkatu 15
JYVÄSKYLÄ

FRANCE

Mme M. STAMBAK
Maître de Recherche
Chargée de CRESAS
Institut National de Recherche et de
Documentation pédagogiques
29, rue d'Ulm
75230 PARIS CEDEX 5

Mme LURÇAT
Chargée de Recherche au CNRS
(UER Sciences de l'Education -
Université René Descartes)
28, rue Serpente
PARIS 5e

Monsieur MOUCHON
Directeur du Centre National d'Etude et
de Formation pour l'Enfance inadaptée
56-58, Avenue des Landes
92150 SURESNES

FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY/
REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE

Dipl. -Psych. LEINHOFER
Institut für Frühpädagogik
8 MUNCHEN 81
Arabellastrasse 1

Professor PAUSE
Pädagogische Hochschule Niedersachsen
Abteilung Lüneburg
314 LUNEBURG
Habichtsweg 7A

IRELAND/IRLANDE

Dr. J. EDWARDS
Educational Research Centre
St. Patrick's Training College
DUBLIN 9

NETHERLANDS/PAYS-BAS

Mr. A. K. de VRIES
Herengracht 113
AMSTERDAM

NORWAY/NORVEGE

Dosent Lise VISLIE
Pedagogisk Forskningsinstitutt, P.B. 1093
Oslo Universitet
Blindern
OSLO 3

SWEDEN/SUEDE

Professor K-G. STUKAT
Director of Educational Research
Göteborg School of Education
S-41314 GÖTEBORG

SWITZERLAND/SUISSE

Monsieur H. NUFER
Assistant à l'Institut Pédagogique de
l'Université de Zürich
Rämistrasse 74
8006 ZÜRICH

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

Mrs. Theresa SMITH
University of Oxford
Department of Social and Administrative Studies
Dartington House
Little Clarendon Street
OXFORD OX1 2 HP

Mr. Terry JAMES
Social Evaluation Unit in the Department of Social
and Administrative Studies
40 Wellington Square
OXFORD OX1 2 JE

Dr. J. TOUGH
The Institute of Education
The University
LEEDS LS2 9JT

Miss J. WATT
Department of Education
King's College
ABERDEEN AB9 2UB

BERNARD VAN LEER FOUNDATION

Mr. R.Z. SWAAB
Chief, Division of Studies and Advisory Services
Bernard van Leer Foundation
THE HAGUE
Netherlands

Mr. G.G. van BLOKLAND
Head, Clearing-house of the
Bernard van Leer Foundation
Koninginnegracht 52
THE HAGUE
Netherlands